

Os deuses se acabaram, resta-nos o número:

uma contribuição de Rodolfo Kusch à educação

Alonso Bezerra de Carvalho

Como citar: CARVALHO, A. B. Os deuses se acabaram, resta-nos o número: uma contribuição de Rodolfo Kusch à educação. *In:* CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 293-312 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p293-312>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Os Deuses se Acabaram, Resta-nos o Número: uma contribuição de Rodolfo Kush à educação

Alonso Bezerra de CARVALHO⁸¹

Introdução

Ao longo de minha trajetória, ministrando disciplinas em cursos de licenciatura, tenho constatado que os alunos, especialmente aqueles que estão nos anos finais de formação, demonstram certo sentimento de inquietação e de angústia, chegando ao ponto de considerarem que ainda não estão prontos e nem preparados para enfrentar os desafios que emergem e dinamizam a uma sala de aula. Se não bastasse as condições de trabalho e de salário, a eles não parecerá fácil lidar com várias classes ao mesmo tempo, escolas com culturas diferentes, gestores, coordenadores e colegas de profissão com os mais diversos pontos de vista e atitudes. Diante dessas informações, começam a se darem conta de que estão prestes a assumir uma profissão de grande responsabilidade, mas que tem sofrido um processo de desvalorização ao longo do tempo, inclusive com situações de profundo desrespeito e de violência pelo público que vai atender, manifestas por meio de agressões verbais e físicas, entre outras. Alguns relatam que quando vão fazer o estágio ouvem dos próprios futuros colegas

⁸¹ Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

palavras bastante desestimuladoras, revelando o desânimo a que estes estão submetidos. Em um misto de frustração e de busca pela sobrevivência, grande parte dos professores demonstra uma concepção de escola, de educação e de prática docente que beira a uma catástrofe.

Diante desse diagnóstico, podemos fazer algumas reflexões acerca dos saberes e das práticas que são adotados nos cursos de formação de professores. Creio que não é de todo sem sentido aventarmos a ideia de que a angústia e a insegurança dos futuros docentes são os efeitos de um processo formativo que fora concebido e implementado a partir de uma lógica e de uma prática que nem sempre leva em consideração o real, isto é, a vida que constitui as nossas existências e que pulsa em nossas experiências cotidianas. Mais do que isso, desconsidera que os saberes e as maneiras de conduzir nossas vidas – de alunos e professores, por exemplo, - têm diferentes origens e matrizes e que são construídos em distintos lugares e tempos percorridos pelos sujeitos. E nos parece que levar isso em consideração pode ser bastante enriquecedor.

Deste modo, talvez seja necessário investir em programas de formação que além de promover e propor atividades que estimulem o protagonismo por meio de um espírito inquiridor e de capacidade argumentativa, explicita as vicissitudes do exercício da profissão, os modelos e desafios socioculturais envolvidos e manifestos. Para tanto, isso inclui considerar a dimensão do trabalho coletivo, posturas éticas e afetivas, a partir de uma inserção na escola e nos espaços de trabalho desde o início da sua formação, responsabilizando-se por uma produção própria de sentidos e valores. (CUNHA, 2015).

Embora o final do século XX e o início do século XXI tenham apresentado mudanças significativas nas estruturas científicas, sociais e educativas, com ressonâncias nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações e que, de certa maneira, fizeram mudar o papel das escolas e as

funções docentes, queremos ir um pouco mais longe e mais fundo. Para os propósitos deste texto, a ideia é pensar a educação a partir de uma perspectiva que denominaríamos de *decolonial*, ou seja, levando em consideração as singularidades, o *ethos*, a cultura, os símbolos, os mitos, as crenças, os valores, etc., de um lugar situado que é a América Latina ou *Abya Yala*⁸². Ainda que sejam importantes, as mudanças das quais falamos parecem ainda seguir uma lógica que dá continuidade a um projeto de dominação, de conquista, de manutenção do poder, de imposição de uma maneira de ser, de pensar e de agir que remonta aos primórdios do processo colonizador. Um novo projeto e uma nova prática educacional no Brasil e nos países colonizados, que poderia trazer consequências positivas para o processo de formação de professores, parece exigir um processo de desaprendizagem, de problematização, mas, sobretudo, de pensar e de educar de outra forma.

Nesse sentido, tomaremos algumas ideias do filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch (1922/1979) para nortear, ou melhor, *sulear*⁸³

⁸² Embora no restante do texto mantenhamos a expressão América Latina, consideramos fundamental o resgate da expressão *Abya Yala*. Como sabemos, América Latina é uma imposição colonizadora desde o processo de invasão, ocupação e apropriação europeia dos territórios dos povos originários do nosso continente, invisibilizando e desvalorizando a cultura, visão de mundo, os costumes, as crenças, os símbolos, etc., aqui existentes. O conceito de América Latina foi utilizado tanto para marcar uma continuidade com o modelo de civilização europeu no continente, como para reproduzir a exclusão de povos e culturas que, no período colonial, estavam localizados fora do modelo de humanidade desenhado pela colonialidade do poder. Por seu lado, *Abya Yala* configura-se como parte de um processo de construção político-identitário em que as práticas discursivas cumprem um papel relevante de decolonização do pensamento e que tem caracterizado o novo ciclo do movimento dos povos originários. (QUENTAL, 2012; PORTO-GONÇALVES, 2015)

⁸³ O termo *sulear* expressa um posicionamento que pretende chamar a atenção para o caráter ideológico do termo nortear, associando-o à ideia de que o norte está acima e, portanto, apresenta-se como superior, conforme chamou atenção Paulo Freire (1992). Boaventura de Sousa Santos parece seguir a mesma direção contra-hegemônica quando formula o que ele denomina *epistemologias do sul*, em que o Sul é “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12).

as reflexões que pretendemos realizar. Ainda que Kusch não tenha escrito textos específicos sobre educação e decolonialidade, creio que é possível depreender de sua obra, noções, categorias, concepções e metodologia que podem contribuir para pensarmos e até formularmos perspectivas inovadoras ao campo da educativo e da pesquisa. Aqui retomar dois conceitos que considero ser chaves para essas reflexões: “ser alguém” e “mero estar”.

“Ser Alguém” e “Mero Estar”, a modo de apresentação

Segundo Kusch, o pensamento racionalista, de matriz europeia, influencia, domina, reinterpreta, à sua maneira, o que encontra em “nuestra América”, instaurando o seu jeito de conceber e agir sobre o mundo. Por seu lado, trata-se, agora, de desconstruir essa estrutura que se coloca como superior, útil, progressista e civilizada, em detrimento das culturas autóctones e indígenas aqui já existentes. A racionalidade ocidental estaria centrada no *ser*, no ente, na coisa, nos objetos e na busca de uma objetividade, enquanto a racionalidade seminal indígena se funda no estar, no domicílio, no habitat, no vivido⁸⁴. Lançando mão dos modos de observação próprios da ciência antropológica, foi a campo aprofundar suas intuições no sentido de conhecer e compreender a maneira de pensar e de existir autenticamente americana. Para ele, a experiência americana havia gerado em sua história situações únicas - ontológicas,

⁸⁴ “Sabemos que estar provém de *stare*, latino, *estar em pé*, o qual implica uma inquietude. O *ser*, por seu lado, enquanto provém de *sedere*, *estar sentado*, conota um ponto de apoio que conduz á possibilidade de definir. Um mundo definível, por sua vez, é um mundo sem medo e, ao contrário, um mundo submetido ao vaivém das circunstâncias, é um mundo temível. Então, a oposição entre *estar em pé* e *estar sentado* implica uma referência à oposição entre *inquietude* e *repouso*.” (KUSCH, 2007a, p. 529. Grifo do autor)

epistemológicas, estéticas, éticas, etc. -, que podem ser caracterizadas como sendo baseadas no predomínio do “estar” sobre o “ser”.

A característica marcante do pensamento americano, portanto, não requer uma técnica ou uma lógica que nos levaria a um conhecimento que dissesse o como as coisas são, representando e definindo-as conceitualmente, mas viver e sentir o conteúdo tal como nos toca e nos afeta, o que o distanciaria do caráter formal do pensar europeu. Kusch crê que é necessário um equilíbrio entre conteúdo e forma, de tal maneira que possamos colocar em suspeita a técnica e a lógica que promete o progresso como consequência e que tem marcado, inclusive, a educação, ao fundamentar o ensino na ideia do progredir e do avançar, ou seja, em uma concepção de razão que considera tudo passível de ser dominado, controlado e previsto. Assim, de um lado estaria o inferior, o inútil e, de outro, o superior e o útil, que tem como objetivo o progredir, o ascender, o *ser alguém*, não importa a que preço, conforme comenta o professor Carlos Cullen:

Ser alguém implica o *afã* de sê-lo e esse *desejo* identifica-se, neste contexto, com o *progresso*, com a substituição dos frutos pela (*acumulação*) de simples coisas, com a obsessão de *somar objetos*. Assim, a *perfeição do ser*, em última instância, implica *ter* (...) O *indivíduo* busca a *perfeição* e esta identifica-se com um *afã de progresso infinito* relacionado com os *objetos*, um *progresso* que implica a *negação do velho desejo* que simplesmente pretendia *conservar a vida*, comprometido com o *mero estar*. (CULLEN, 2003, p. 53, grifos do autor).

Influenciados por uma visão europeia, não suportamos o medo e o *estar*, pois isso nos angustia, diferentemente do indígena, que ao sentir medo recorria aos bruxos em busca de ajuda. Para eles, assumir a dimensão

humana é viver a nível da terra e enfrentar nossos temores. Para nós, isso não é suficiente, pois queremos tudo claro, esclarecido e passível de ser compreendido e manipulado pela razão. É como se houvesse um imperialismo da racionalidade que, na verdade, revela a nossa fraqueza e impotência frente à totalidade daquilo que deveríamos pensar e viver. Somos incapazes de simbolizar ao pensarmos em termos ocidentais, pois queremos reduzir tudo a uma relação de causa e efeito. Diante desse quadro, podemos constatar na sociedade americana uma dupla polaridade: de um lado, o “*mero estar*” e, de outro, o “*ser alguém*”, conforme expressões kuschianas. Ou seja, vivemos uma rara mescla de um não saber da vida que se apresenta e se constitui de uma profundidade cotidiana incompreensível por meio de técnicas e lógicas pedagógicas e científicas e um saber enciclopédico, acadêmico e pautado pelos livros. Segundo Rodolfo Kusch, a noção de cultura que predomina entre nós, por influência europeia, não passaria de um simples fetichismo.

O melhor exemplo é a livraria. Entramos nela e sempre sentimos nossa inferioridade frente a tanto saber contido nos livros. Seguimos vivendo a enciclopédia científica em nível cultural. Pensa-se que esse saber acumulativo que se dá no ensino e que se cristaliza na livraria é uma vantagem do século. (...) O que o século XX chama cultura reduz-se, então, a um simples fetichismo (KUSCH, 2000, p. 22).

Portanto, o solo, o medo da ira divina, as forças hostis da natureza, o aqui e o agora da vida, são as características centrais para se pensar e compreender a singularidade da cultura latino-americana: é o “*mero estar*” como estrutura existencial e como decisão cultural. Diferente do mundo do “*ser*” que define e que faz referência à essência, o mundo do “*estar*”

assinala e aponta a condição, o modo exterior de *tudo aquilo que existe* (ente), sem preocupação com uma interioridade.

O mundo do *estar* não supõe uma superação da realidade, mas uma conjuração da mesma. O sujeito continua tendo a realidade frente a si, porque carece de ciência para atacá-la. [...] O mundo do *ser*, ou seja, o ocidental, aparentemente resolve o problema da hostilidade do mundo mediante a teoria e a técnica. (KUSCH, 2007a, p. 116, grifos do autor).

No horizonte simbólico americano destaca-se o predomínio do estar, ou seja, de um viver puro, domiciliado e prendido a um solo que se apresenta como inalienável, mágico, profundo e autêntico. Isso quer dizer, explica Kusch, que nas culturas ocidentais, e que é bem manifesto na América, o *ser* se sobrepôs ao *estar*, conquistando-o. Porém, a trajetória do *estar* se confunde com o caos de um mundo que angustia, de um “mundo que é assim” e que deve ser contemplado e vivido, não no sentido de um progresso e de explicações científicas, simplesmente.

De um lado, o mundo do ser europeu-ocidental que se pauta pela ideia de um progressismo civilizatório, racional, superior, a partir de uma lógica de racionalidade fundamentada segundo o esquema de um sujeito individualizado e autônomo que se sobrepõe a um objeto que é coisificado, drenado de subjetividade e de raciocínio.

O sujeito ocidental implica um avanço sobre o mundo e uma modificação deste. [...] Uma cultura que constrói o predicado como algo essencial, ou seja, subordinando ao sujeito a uma ordem superior e teórica, como ocorre na lógica ocidental. (KUSCH, 2007c, p. 268).

O homem ocidental, que pretende “ser alguém” indo à escola, como veremos, apoia-se em um conhecimento da realidade, interpretando-a como obstáculo e como um objeto a ser manipulado e como uma coisa a ser manipulada. A ansiedade e o medo que desperta o mundo são enfrentados com ações exteriores que lhe dão forma, criando uma outra realidade.

De outro lado, o mundo do “mero estar” americano que não supõe uma superação da realidade demoníaca, bárbara e indesejável, mas faz uma invocação a ela, colocando-se e colocando-a à sua frente. Enquanto o Ocidente cria a ciência e a educação para se contrapor e enfrentar o medo, o indígena se mantém em sua magia, em seus rituais, conservando a realidade do mundo, limitando-se a interagir com a natureza, retirando dela o melhor proveito, mas com um profundo respeito.

O estar, o estar aqui ou mero estar é uma possibilidade para amenizar a crise e a neurose cultural de nossos tempos. Eis aí uma opção decolonial que nos apresenta [Kusch], como giro ou virada existencial e vivencial, neste momento de crise da modernidade e do humanismo ocidental. Este giro decolonial é outro ensino que nos propõe um pensar geoculturalmente situado a nós que vivemos em outras latitudes. (ESPOSTO, 2018, p. 145, grifos nossos).

Se o primeiro concebe e transforma a escolarização em um processo de formação para levar o aluno a “ser alguém” por meio dos saberes científicos e tecnológicos e pela normalização e disciplinamento ou moralização da vida bárbara, irracional e arcaica, o segundo, por sua vez, procura se integrar à realidade que o constitui, conservando e conservando-se frente à natureza.

Esta dupla forma de situar-se e dualidade penetrou no imaginário educativo, de modo que se pensa - de maneira similar à de Comênio - na educação como *preparação para* ser alguém – sob as figuras de ser adulto, civilizado, cidadão, trabalhador. Nesse sentido, a escolarização tem negado ao sujeito cultural popular, tentando substituí-lo pelo sujeito pensante – que coincide com o sujeito civilizado que pensa a América; pensar dessa forma significa *ser alguém*. (HUERGO, 2015, p. 41, grifos nossos).

Enfim, podemos dizer que essas duas formas de ver e agir sobre o mundo, marcam e orientam as práticas, inclusive pedagógicas, e as identidades que constituem e formam a América Latina. Resumindo: uma, que se baseia no intelectual, vê apenas objetos e constrói práticas e técnicas que contribuam, pressionem e levem o indivíduo a ser alguém; outra, que se funda no emocional, provendo o mundo de signos e deuses, representa e exprime o mero estar. Em geral, a pedagogia e a didática obedecem à primeira forma, considerando-a como o único sentido possível das práticas educativas ao privilegiar o racional, o número, etc., que, internalizado, desconfia ou até proíbe tudo aquilo que provém do emocional e de seus deuses, estigmatizados como demônios, degradação, perigos e deformações. É o que exploraremos a seguir.

Os deuses não estão interessados em números, mas na unidade densa onde a vida ainda existe.

Como dissemos acima, Kusch não se dedicou estritamente ao tema da educação, porém alguns de seus escritos fazem referência direta ou indiretamente a vários conceitos e noções que poderão nos ajudar a pensar e a construir uma perspectiva pedagógica desde ou para um lugar situado

que é a América. Retomando ou se inspirando em categorias como “ser alguém” ou “mero estar”, ele aborda o tema da educação de maneira mais direta em textos como “Ser alumno en Buenos Aires”, “Um maestro a orillas del lago Titicaca” e “¿Saber o sabiduría?” (KUSCH, 2007b), no sentido de sintetizar e exprimir a singularidade e a maneira de um pensar e de um sentir que mobiliza e atravessa a história dos povos originários latino-americanos. Kusch, em suas andanças pelos altiplanos andinos pode perceber dicotomias e ambivalências que se opõem, contradizem, negam e tensionam com o pensamento hegemônico, inclusive no processo de escolarização, que aqui se instaurou. Acerca dessas viagens, ele registra no exórdio de *América Profunda*, livro de 1962: “em umerosas viagens ao altiplano e a investigação sobre religião pré-colombiana, limitada às zonas quéchuas e aymará, deram-me a pauta de que havia encontrado provavelmente as categorias de um pensar americano.” (KUSCH, 2007a, p. 3). Seria muito interessante fazer um estudo sobre a sua proposta metodológica, objetivo que fica para outro trabalho. Para a sequência deste escrito nos limitaremos a refletir sobre um de seus textos “pedagógicos”.

Em “Ser aluno em Buenos Aires”, Kusch (2007b, p.563) relata o que significa ir à escola e como ela funciona, mas em uma perspectiva que dê respostas originais e problematize os condicionamentos impostos pelo pensamento ocidental eurocêntrico que tem marcado e constituído a nossa realidade latino-americana. Dito de outro modo, a proposta de Kusch é indicar que a marca do Ocidente, com o processo de colonização, foi universalizar os seus valores, suas crenças e pensamentos, seja no campo da ciência, da filosofia e na educação, desvalorizando o que nos é específico e singular e que forma a cultura da América desde tempos imemoriais.

Muito semelhante a um conto, “Ser aluno em Buenos Aires” não apenas narra questões especificamente pedagógicas, mas revela a coerência e a sintonia com as reflexões filosóficas e antropológicas que empreende

em suas obras. A partir de um lugar fertilmente arraigado, Kusch faz brotar elementos essenciais para se pensar em uma educação libertadora e emancipadora, gerada no contexto de uma cultura e de uma vida que forma e movimenta orgânica e animicamente a “nuestra América”. Inicialmente parece denunciar que o processo de escolarização promove, sob a influência europeia-ocidental, baseada no “ser”, uma separação e uma contradição entre o sujeito e o objeto, o indivíduo, a comunidade e o mundo. Procurando racionalizar e construir uma subjetividade desarraigada e cindida, a educação faria a promessa de que o indivíduo quando vai à escola pode e deve “ser alguém”. Assim, relata Kusch:

Fomos alunos em Buenos Aires por muitas razões. Uma delas porque mamãe nos levou aos empurrões e bruscamente ao colégio, outra porque fomos sempre rapazes muito aplicados, outra porque já éramos grandes e queríamos melhorar no emprego, ou tomar contato com outra ordem de coisas, como a cultura e a técnica. É provável também que tínhamos na família algum tio, que ocupa agora uma alta posição em uma empresa por ter estudado. Nossos pais levaram em consideração este exemplo e nos disseram: “Olha, vocês têm que estudar para *ser alguém* na vida”. Então, logicamente, ingressávamos em alguma instituição. (KUSCH, 2007b, p. 563, grifo nosso).

Esse processo inicia-se pela entrada na escola que, se nos primeiros dias e meses parece ser um lugar divertido, onde se experimenta um clima novo, com mudanças no ritmo da vida, na maneira de olhar as coisas, de novas relações, etc., chega um momento em que passamos a viver situações desagradáveis e até amargas, pois devemos estudar. A sala de aula torna-se um espaço que, se permite brincadeiras e algazaras, com a chegada solene do professor produz-se um silêncio para que a aula comece. Todos passam a estudar a lição do dia, mesmo que não entendam nada, em que o

professor propõe atividades e exercícios, o que o torna os primeiros momentos parecerem horas intermináveis, sobretudo se se comete tropeços, erros e incompreensões do conteúdo. Embora se tente acertar, muitas vezes o que se tem como resultado é uma avaliação condenatória: “Sente-se! Você não sabe nada. Nota um para você!”. A escolarização, nesse sentido, não passaria, então, de um processo de redução do aluno a um número. Porém, diz Kusch:

somos muito mais que um número. Ou, pelo menos, não se leva em conta o verdadeiro sentido dos números. Afinal, quando inventaram as matemáticas? Melhor dizendo, os números já existiam quando o mundo foi criado ou quando nos perdemos [ou seja, quando houve a queda do paraíso]? Em outras palavras, antes ou depois de Adão? Todos dirão que foi depois de Adão, porque antes não existia colégios nacionais. No entanto, a coisa não é bem assim. As matemáticas foram inventadas quando o mundo foi criado, assim nos disse Pitágoras. Por exemplo, o zero era o ovo original do mundo, dele saindo a divindade, ou seja, o número um. Depois, o casal original, ou melhor, Adão e Eva. E posteriormente a trindade, para em seguida o quatro como símbolo do mundo, e depois todas as coisas. Os carros, as casas, os trens, as ruas, Buenos Aires e os professores.” (KUSCH, 2007b, p. 564).

Somos muito mais que um número. Esse parece ser o grande desafio e problema que a educação moderna não parece querer enfrentar. Baseada da lógica do “ser”, reforçada pelo desejo de “ser alguém”, o “estar” histórica e divinamente situado e arraigado, como identidade, cultura e horizonte simbólico dos povos latinoamericanos, é traduzido em práticas de expropriação, de colonização, de subordinação e de extermínio. Ao transformar o aluno em um número, a educação o equipara a mais um objeto, como “os carros, as casas, os trens, as ruas”, perdendo a densidade

que existe na vida, na terra, na comunidade, na paisagem e na cultura, enfim, indo, “no sentido contrário da criação”, como lembra Kusch (2007b, p. 565). O processo de quantificação do mundo e das pessoas é, de fato, perturbador, assim como foi para o aluno que recebeu, ou melhor, foi castigado com nota um. Como dizer que o aluno não sabe nada?

se somos pequenos, sabemos algumas coisas, sim. Sabemos jogar bola. Sabemos tudo o que diz respeito à mãe de alguém, isto é, do seu carinho, dos seus resmungos enquanto faz a comida ou do que nos diz quando voltamos tarde. Se somos grandes, sabemos tomar iniciativas, ou sabemos seguir uma mulher pela rua. Se se é casado, sabemos dizer à esposa tudo o que corresponde quando ela está nervosa e amargurada por lavar os pratos todos os dias e nem receber nunca uma nota um (...) E acima de tudo, grandes e pequenos, eles conhecem o quarto que vivem, se é pequeno ou desarrumado, sabem sobre as ruas do bairro, o armazém do quarteirão, as casas simples, a menina que mora em frente, o bêbado que mora ao lado, o louco da esquina, e sabem sobre o solo que se pisa, as ervas daninhas [yuyos], as árvores, a terra, as pessoas e sobre a sua vida e de sua morte, em resumo, algo de América é conhecido. De tudo isso se sabe. E tudo isto realmente não vale nada? (KUSCH, 2007b, p. 565).

No entanto, o que se tem visto, e nisso Kusch é certo em seu diagnóstico, é um desprezo, uma desvalorização e uma invisibilização dessa vida densa e divina que pulsa nas pessoas e no mundo, em nome de uma única verdade: “você tem que ser alguém”. Para tanto, ao invés da nota um, você precisa de um dez, o que vai tornando a vida bastante desanimada, em que a alma (*anima*) vital vai se esvaindo, tudo porque se precisa estudar mais e mais. Seduzidos por esse discurso, os alunos até que enfim conseguem o tão desejado e merecido dez, pois as regras gramaticais, os teoremas e as classificações de botânica começam a exercer sobre nós um

raro encanto. “Tudo aquilo que antes era odioso, agora nos parece luminoso, brilhante e até bonito [...] Nos sentimentos beatificados [...] Ganhamos a santidade” (KUSCH, 2007b, p. 566). Agora ninguém tem mais medo de fracassar, porquanto todos passam a compreender que “ser alguém” é, de fato, o melhor caminho; é um ideal de vida a ser aspirado, bastando manter o dez pelo resto da vida, mesmo que para isso seja necessário abandonar o “estar”, ou seja, “uma vida marcada, conduzida diariamente desde a infância até a morte, no bairro, pisando o solo, aqui, encerrados na América” (KUSCH, 2007b, p. 568). Mas que ensinamentos podemos tirar disso tudo?

Para Kusch, é justamente aí que se encontra o grande problema da educação e da escolarização na América: ser aluno em Buenos Aires para “ser alguém” é deixar-se de “estar”. Em outras palavras, é praticamente negar o que está em baixo, nas ruas, na terra, na comunidade, nos símbolos, nos valores e no ethos popular que forma a América. É isso que Kusch parece denunciar. Viveríamos em uma época caracterizada pela lógica instrumental herdada de um longo processo de desenvolvimento científico marcado pela homogeneidade e o reducionismo e pela onipresença da tecnologia.

A necessidade de prever a ação em uma ordem estabelecida levou os ideais da modernidade [europeia] a consumir-se como modernização tecnológica, vincular, negando as sabedorias arraigadas em América, que lutaram e resistiram, preservando de geração em geração os ritos orais e a memória coletiva dos povos ancestrais, como também na mestiçagem produzidas no cotidiano das novas cidades. (TASAT, 2019, p. 111)

Somos tão ocidentalizados que aqueles que, na América, se negam a entrar na lógica do “ser alguém” são considerados preguiçosos, pois não querem subir na vida e, por isso, são inúteis, fracassados e se contentam a “estar” apenas. No entanto, como vimos, o que predomina na educação, nos termos expostos por Kusch, é uma desvalorização daquilo que dá peso e densidade à vida. Quem não obtém nota dez é lançado fora do sistema, é como se ele não fosse nada, bem na lógica proposta por Parmênides: “o ser é, e o não-ser não é”, ou melhor, “o ser é e o nada não é”. É seguindo justamente este raciocínio que “o professor pode [atribuir dez] em nome de Parmênides, porque o aluno traz consigo uma vida marcada de seu bairro, e isso não convém”, diz Kusch (2007b, p. 568), porque o que interessa é se ele tem condições para ser, isto é, “ser alguém”. O ser vivo denso, divino, tal como os números se apresentavam em Pitágoras, revestidos de divindade e de um caráter germinativo do mundo, como era o zero, perde seu valor. O que vale é o dez, mas apenas como um número esvaziado de sentido e de significado.

Nesse sentido, é que Kusch vai concluir o seu texto, “Ser alumno en Buenos Aires”, afirmando que em nossa época os deuses se acabaram, restando-nos apenas os números, como quantificação e instrumentalização do mundo e da vida.

Os deuses não estão interessados em números, mas na unidade densa onde a vida ainda existe. Para eles, tirar um dez, é como tirar um zero, ou seja, você tem que começar tudo de novo, sempre. O verdadeiro sentido da vida não é apenas cumprir o pequeno dever, mas assumir sempre um pouco a criação do mundo. Não podemos dizer sem mais que o mundo está criado, mas que cada um deve sempre assumir, com toda a sua vida, sua própria criação, tal como ocorre nas profundezas do bairro e nas profundezas da América. E é tão difícil isso. Mas essa é a lei dos deuses. Primeiro o zero com o caos, depois a divindade com o

um e assim por diante até o infinito. Porém, só assim com os deuses. Porque, do contrário, seríamos uma esfera apenas, porém sem vida. (KUSCH, 2007b, p.568-569)

Portanto, uma educação que se pretende emancipadora e libertadora talvez não devesse prescindir de considerar essas reflexões trazidas por Rodolfo Kusch, de maneira a contribuir no enfrentamento e na construção de práticas pedagógicas criativas, inquietas e profundas. Essa ideia de que o sentido da vida está em assumirmos a nossa responsabilidade como criadores de mundo é bastante inspiradora para que olhemos o espaço da escola e da sala de aula com um novo significado.

Considerações Finais

Ser alguém ou meramente estar? Neste texto, quisemos mostrar que esta pergunta é na atualidade uma interpelação fundamental e inovadora que pode contribuir para pensarmos novos modos e novos métodos para abordar a questão do educar. Desarraigada, a realidade educacional parece que tem passado ao largo das inquietudes que a vida desperta em todos envolvidos no processo pedagógico. Talvez isso pode nos levar a compreender grande parte das angústias e da insegurança que futuros professores têm experimentado nos anos finais dos cursos de licenciaturas, à luz do que constatam quando têm oportunidade de conhecer e observar o ambiente escolar.

Desde a formação até a prática docente na sala de aula o que se vê é um processo de desarraigo em relação à dinâmica que constitui a vida, tendo em vista que prevalece um olhar e um pensamento hegemônico e excludente, que pretende tudo igualar, homogeneizar e nos tornar parte de

uma totalidade que define o que é a felicidade, a verdade e a boa educação. Fundada na ideia de “ser” ou “ser alguém”, tudo que está fora ou não se encaixa nessa totalidade é bárbaro, selvagem e passível de ser dominado e até exterminado, como foram os povos originários latinoamericanos.

É a partir desse diagnóstico, feito por Kusch, que talvez seja necessário assumirmos uma maneira de pensar e de agir educativo a partir daquilo que foi negado pela positividade ocidental. Diferente de um professor como aquele de Buenos Aires, o desafio está em termos uma formação que aclare que o arraigo no solo que habitamos não é outra coisa senão levar em conta a condição humana como “estar” e desde aí buscar alternativas nas formas de ser, resistindo a um pensamento totalizador e a uma superestrutura que se pretende idêntica para todos os sujeitos, suprimindo as diferenças. A partir de uma atitude decolonial, talvez esteja no momento de considerar, promover e atender à fecundidade do diálogo entre diversas de “estar no mundo”, reconhecendo e valorizando os vários sentidos de viver. O “estar” não é terra de ninguém e, por isso mesmo, é de todos, o que significa dizer que mais do que dominar uns aos outros, a tarefa, inclusive educativa, é aprender uns com os outros. Em uma periferia de uma grande cidade, por exemplo, a escola poderia se lançar a um processo de aprendizagem dos modos de ser, de estar, de viver, de sentir, de pensar, de se organizar, etc., da comunidade que atende. Com isso, podemos sair do processo de submissão e incorporação de um único modo de entender e exercer a tarefa educativa, pautada em parâmetros e critérios apresentados como supostamente universais para definir a qualidade da educação.

Neste sentido, edificar um novo pensar e um novo agir, inclusive pedagógico, talvez seja necessário para nos contrapor aos impulsos individualistas do *eu moderno*, de matriz cartesiana, e refletir sobre um nós que não seja metafísico e nem abstrato, mas arraigado em suas origens,

situado na terra e em suas raízes. Isso significa dar um passo atrás, voltar a um estado embrionário que, como uma semente que cresce, possa dar frutos, enfim, uma semente que germina sem determinismos e que se compromete com o mundo a partir de um “mero estar”, em contraponto, mas não em substituição, “ser alguém”. Para tanto, talvez seja necessário buscar uma mestiçagem, isto é, um diálogo e um hibridismo entre o “ser” e o “estar”, o que pode favorecer a pensarmos em um “estar sendo”, pois

nossa autenticidade [latinoamericana] não se funda no que o Ocidente considera autêntico, mas em desenvolver a sua estrutura inversa, na forma “estar sendo” como única possibilidade. Trata-se de outra forma de essencialização, a partir de um horizonte próprio [o latino-americano]. Somente o reconhecimento de este último dará nossa autenticidade (KUSCH, 2000, p. 239).

Se o processo colonial na América Latina buscou eliminar e acabar com todos os deuses, manifesto nas crenças, nos símbolos, nos ritos e mitos indígenas, transformando o mundo, as coisas e os humanos em objetos, em algo quantificável, pois só assim se pode “ser alguém”, nos parece que a educação também é herdeira desse processo. Por isso, vale a pena insistir em uma tarefa educativa que resista e inverta com inteligência – crítica, dialógica, argumentativa e responsável – a esse processo que destrói, desrespeita, deslegitima, invisibiliza e desvaloriza o que é diferente – o outro. Enfim, que comecemos por nos ocuparmos do outro que é, sem sombra de dúvidas, uma maneira de ocuparmos de nós próprios. Essa parece ser a nossa interpelação ética!

Referências

CULLEN, C. **Rodolfo Kusch**: esbozo de una dialéctica de la subjetividade. Buenos Aires: UBA, 2007

CUNHA, M. I. Formação de professores: espaço e processos em tensão. *In*: GATTI, Bernardete A. *et al.* (orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ESPOSTO, R. **Rodolfo Kusch**: actualidad de un pensamiento americano: lecturas y reflexiones. Buenos Aires: Biblos, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HUERGO, J. **La educación y la vida**: un libro para maestros de escuela y educadores populares. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015.

KUSCH, R. América Profunda. *In*: **Obras completas**. Rosário: Editorial Fundación Ross, 2007a. Tomo II.

KUSCH, R. Geocultura del hombre americano. *In*: **Obras completas**. Rosário: Editorial Fundación Ross, 2000. Tomo III.

KUSCH, R. **Obras completas**. Rosário: Editorial Fundación A. Ross, 2007b, Tomo I.

KUSCH, R. **Obras completas**. Rosário: Editorial Fundación A. Ross, 2007c, Tomo IV.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Abya Yala. **Enciclopédia Latinoamericana**, 2015. Disponível em <https://bit.ly/3yGqRGm>. Acesso em 20 abr. 2021.

QUENTAL, P. de A. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. v. 14, n. 27. 2012. Disponível em <https://bit.ly/3jI94IR>. Acesso em 20 abr. 2021.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

TASAT, J. A. **La educación negada**: aportes desde um pensamento americano. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2019.