

Aportes para uma Filosofia da Educação em Rodolfo Kusch

Adão Alves de Araújo

Como citar: ARAÚJO, A. A. Aportes para uma Filosofia da Educação em Rodolfo Kusch. *In:* CARVALHO, A. B. (org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 187-204 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p187-204>



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).

Aportes para uma Filosofia da Educação em Rodolfo Kusch

Adão Alves de ARAÚJO⁴⁷

Introdução

Em suas obras, Rodolfo Kusch não abordou direta e especificamente a temática da educação escolar, tendo apontado apenas algumas situações acerca de sua experiência na escola. No entanto, é possível refletir sobre a educação a partir de suas obras, uma vez que ele trata com profundidade sobre a formação do sul-americano e os processos de formação cultural dos diversos povos latino-americanos. E para além disso, a forma como o autor denuncia a alienação do homem sul-americano de sua própria cultura, diante da imposição de um processo formativo que lhe é distante e exteriorizado, criticando a promoção de uma adaptação desses povos às práticas, costumes e comportamentos da cultura europeia, traz reflexões importantes para o campo educacional principalmente no tocante a uma ética que supõe e propõe uma formação centrada na cultura originária dos povos latino-americanos.

Nesse sentido, Kusch pensa a formação do homem sul-americano como necessariamente desvinculada de práticas culturais referentes à

⁴⁷ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Docente de Filosofia na Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo. E-mail: araujozz@yahoo.com.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p187-204>

cultura europeia, propondo o resgate de uma sabedoria realmente originária, em que sejam valorizadas as formas de constituição de pensamento e os comportamentos locais, o **ethos** culturalmente original, de forma que toda imposição e exclusão cultural devam ser negadas. O autor enuncia a necessidade de negar qualquer iniciativa que se mostre inautêntica e busque implantar uma extensão cultural do continente europeu, um processo de europeização da América do Sul.

A educação e a problemática da negação

De acordo com os estudos de Rodolfo Kusch, negar é excluir. A negação é, assim, uma maneira de exclusão que culturalmente se deu com o processo de colonização, a imposição da cultura europeia sobre os povos da América. Ao impor-se, o colonizador excluiu a possibilidade da integração com a cultura autóctone. Negação que percorre toda a história do processo de civilização americana, seja através da imposição violenta, como também pela aculturação promovida por meio da lógica racional dos povos colonizadores, ao prescrevendo seus saberes e seus conhecimentos como universais, excluindo o outro enquanto ser cultural e existencial.

Segundo essa lógica, tem-se a premissa de que algo é sempre verdadeiro ou falso, sem a possibilidade de uma terceira opção. Assim, cultural e existencialmente considerados, os colonizadores representam a verdadeira civilização da humanidade, enquanto os povos colonizados não. Entre o ser e não-ser, não somos. Isso cria um paradoxo, pois como sujeitos, somos. Estamos aqui. Ao passo que, considerada a cultura dominante do colonizador a verdadeira, somos falsos. Negados enquanto sujeitos culturais e existenciais. No dizer de Kusch, cultura considerada

suja, herética, a própria representação das sombras, caberia ao europeu trazer a luz para a América, que

encarnava o bárbaro porque ameaçava os bens da civilização [...] Tinha um significado simbólico. Uma defesa da luz contra as sombras, na medida em que as sombras eram a negação da luz, aquilo que não alcançou e que escondeu uma ameaça, a provável afronta de um beco mal iluminado (KUSCH, 2007, v1, p. 120).⁴⁸

A negação enquanto processo de imposição sobre a cultura do outro acaba por desencadear um movimento de distorção, uma espécie de dualidade ou ambivalência cultural e espiritual, visto que esse povo tende a se sentir roubado em sua essência, em seu estar. Essa alienação ao qual Paulo Freire (1967, p. 50) chama desumanização, e que também descaracteriza o opressor em seu estar originário, uma vez que acreditando serem os salvadores, acabam por se tornarem opressores, dada a violência simbólica. Para os oprimidos, sujeitos da “redenção civilizatória” a ambiguidade resulta em uma situação de não reconhecimento da própria cultura, ao mesmo tempo que não alcançando totalmente a “civilização” do outro, tende-se a ficar à deriva da indeterminação cultural e existencial, ou seja,

mantemos uma relação impessoal com nossa cultura [...] 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

⁴⁸ “encarnaba lo bárbaro porque amenazaba los bienes de la civilización [...] Tenía un significado simbólico. Una defensa de la luz contra las sombras, en tanto éstas eran la negación de la luz, aquello a donde ella no llegaba y que encubría una amenaza, la probable afronta de un callejón mal iluminado (KUSCH, 2007, v1, p. 120).

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 [...] Isto conduz ao erro de se crer, especialmente em nossos países colonizados, que não exista outra coisa [...] 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)⁴⁹

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, esse mesmo proceder age por exclusão, tendo como parâmetro a afirmação de seus próprios preceitos e saberes. E a colonização da América comprova o esquema universalizante, fundamentado no princípio da exclusão. Ou é. Ou não é. Não somos? Como? Se aqui estamos!!! Porém, frente ao “civilizado”, o homem sul-americano é não-homem, como reflete: “Vamos pensar sobre o que significa não-homem. Já supõe outra coisa: pedra, planta, deus, gato, mesa e muitas coisas mais. E unir o homem com o não-homem, de acordo com o conhecer as trevas significa lançar o que é no que não é” (KUSCH, 2007a, p. 574)⁵⁰

⁴⁹ KUSCH, Rodolfo (2008) “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 conciente. Y esto acarrea el defecto de que se crea, especialmente en nuestros países colonizados, que no hay otra cosa que lo conciente o afirmable. ¿Pero acaso esto excluye la posibilidad de que grandes áreas negadas puedan convertirse en ciencia? Es el problema de América.

⁵⁰ Pensemos qué significa no-hombre. Supone desde ya otra cosa: piedra, planta, dios, gato, mesa y muchas cosas más. Y juntar el hombre con el no-hombre, según el saber tenebroso, significa echar lo que aquél es en lo que no es (KUSCH, 2007a, p. 574)

Para Kusch, o caminho está, então, em negar a negação e com isso tentar abrir novas possibilidades tanto para colonizado quanto para colonizador. É fato que não é possível modificar o passado de opressão e violência sofridos, mas para um presente de mobilização é necessário a libertação que passa necessariamente pelo resgate do estar-sendo e isto possibilita a liberação de todas as marcas da colonialidade que afetam nossos comportamentos e práticas sociais, psicológicas, existências, ao ponto de concordarmos em sermos roubados de nosso estar com o argumento de que, como diz Freire “a violência dos opressores instaura uma outra vocação – a de ser menos” (FREIRE, 1977, p. 30) espécie de vocação histórica, como se fosse algo predestinado. 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)

Nesse contexto, alguns questionamentos podem ser feitos em relação a esse processo proposto por Kusch, denominado “negação da negação” no que se aproxima das reflexões educacionais. O que na escola é negado?

Uma filosofia da educação embasada pelos estudos de Rodolfo Kusch apresenta-se como uma proposta ética para uma abordagem cultural em educação, que promova como processo de formação, o respeito e integração dos saberes tanto de educadores quanto educandos enquanto pessoas humanas. Esta proposta pode embasar reflexões que possam desvelar os princípios que constituem os atos de negação, ou as formas de imposição que historicamente geraram exclusões também nas práticas escolares, e por isso deram continuidade aos movimentos de colonialidade e negação do estar-sendo.

Dessa maneira, como refletir sobre o desenvolvimento de uma filosofia da educação no contexto brasileiro a partir do pensamento de

Rodolfo Kusch e diante de teorias educacionais que tradicionalmente se baseiam em conceitos e metodologias trazidas da Europa ou dos Estados Unidos, as quais explícita ou implicitamente representam e reforçam formas de pensamento européias? O processo para esse desenvolvimento parece pressupor uma espécie de libertação da colonialidade nos aspectos culturais, intelectuais e formativos, em outras palavras, negar aquilo que nos nega.

Uma primeira solução consiste, segundo o autor, em buscar as raízes do homem americano, sua cultura e pensamento verdadeiramente autóctone, pois, ainda que colonizado pelas formas de pensamento européias, o que prevalece é o estar enquanto fundamento do ser. O princípio da autoctonia do pensamento consistiria em identificar nos pensadores e educadores americanos o comprometimento com a nossa formação cultural originária e a libertação da continuidade da colonização dos nossos saberes e práticas.

A segunda solução se baseia nas observações que Kusch realizou em meio aos povos e comunidades pesquisadas, quando ele propõe o conceito de *fagocitação*⁵¹ como forma de apropriação seletiva de tudo aquilo que é imposto, ou seja, a “devoração simbólica” da cultura e dos saberes dos colonizadores enquanto resistência, uma espécie de metamorfose do que nos foi imposto, o que de acordo com Kusch faria com que "recuperemos a hierarquia do pensamento, sua colocação no que acreditamos que deveria

⁵¹ 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, a 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.

ser o universal" (Kusch, 2007b, p. 603, tradução nossa)⁵². No que diz respeito à educação, isso indica a busca por um modo seminal de pensar próprio da nossa cultura, e em refletir sobre o que na escola concretiza-se em práticas excludentes, e por outro lado, identificar aquilo que colabora para uma integração intercultural na educação.

É preciso lembrar, por exemplo, o princípio de que a educação se volta para o desenvolvimento e constituição de pessoas, o que é uma crítica ao caráter estático que tem permeado as estratégias educacionais atuais, baseadas muitas vezes em operações lógicas e buscando a exatidão de seus resultados. Esse é um dos primeiros aspectos a ser negado, pois de acordo com as reflexões de Kusch, se relaciona ao que no passado foi feito a partir do "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, 2007b, p. 13. Tradução nossa). Desconsiderando toda forma de indeterminação e a emocionalidade, essenciais para a compreensão de um sistema que busca se ocupar da formação de pessoas.

Pensar as dificuldades e obstáculos enfrentados na realidade educacional, principalmente da escola pública no contexto brasileiro, é compreender também que muitos agentes educacionais por não terem uma visão mais ampla de todo esse processo, se ancoram ou são condicionados a se conduzirem em suas práticas pedagógicas, a partir de concepções fixas de educação, que visam objetivos e índices estabelecidos logicamente, em escalas de conceitos e proposições calculadas bastante distantes do estar dos indivíduos aos quais se direciona. De forma que se pode refletir que a formação para a cidadania, para a liberdade e emancipação não pode se

⁵² "recobraríamos la jerarquía del pensar, su colocación en lo que creemos que debe ser lo universal" (Kusch, 2007b, p. 603)

resumir a preparação técnica para o trabalho e o mercado, ou a uma encenação de educação, que mais aliena do que desenvolve processos formativos de fato. Um pouco do que discute Nussbaum (2015), quando elenca uma série de problemáticas em torno do choque de civilizações

São muitas as problemáticas, ente tantas, 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)

Todas essas considerações reafirmam a necessidade contínua do debate em torno da nossa realidade educacional e da busca de formas de resistência em relação àquilo que nos conduz, conforme a autora discute, à agressividade, dado a continuidade da negação da nossa cultura originária. O que novamente conduz aos estudos de Kusch, quando este também apresenta como solução filosófica a necessidade de tornar consciente o fagocitar, principalmente no campo educacional, uma vez que “a fagocitação não é consciente, mas opera na inconsciência social, à margem do que se pensa oficialmente sobre cultura e da civilização.”⁵³ (KUSCH, 2007b, p. 197. Tradução nossa)

⁵³ 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 (KUSCH, 2007b, p. 197)

Emergindo ao nível consciente, o processo de fagocitação acaba por torna-se uma ação pensada, deliberada, capaz de visualizar o que está entranhado na raiz do nosso pensamento colonial, aquilo que coexiste quase como essência cultural e persiste. O estar enquanto modo de resistência consciente possibilita a transformação da educação, a qual traz sobre si historicamente o signo da exclusão, de uma “educação bancária” denunciada e combatida por Paulo Freire em toda sua vida de educador e, eternizada na sua obra *Educação como Prática da Liberdade*. Educação que, de acordo com Rodolfo Kusch ainda vive sob a ficção educativa colonial; sob a égide da formação de mão de obra passiva. Educação que rebaixa o espírito, ao mesmo tempo em que acirra o pensamento individualista; um "empreendedorismo agressivo... O sentido moral entorpecido". A nível cultural parece haver uma "investigação estéril", "alexandrianismo", o domínio da enciclopédia na educação, ou seja, "o conhecimento está divorciado da vida" (KUSCH, 2007b, p. 147), criando uma individualidade e uma cultura fictícia, ideológica, aprisionando-os para na colonialidade, tanto dos saberes, quanto cultural, econômica e existencial.

Quanto à formação de professores as dificuldades são semelhantes. Não diferindo na importância e nem na urgência na formação desses para com aqueles. São esses educadores que poderão levar adiante o projeto do estar-sendo, desenvolverão e sustentarão a ação fagocitante, na negação da negação. É o professor, na linha de frente, que identifica todo o amálgama da negação, no dia a dia. É com ele, que a possibilidade pode tornar-se realidade, na busca pela formação de uma nova concepção e de indivíduos capazes de exercer seus direitos e sua 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” (KUSCHb, p. 180).

Negação enquanto forma de resistência educacional

Voltando à crítica acerca das teorias educacionais no cenário brasileiro, as quais dentro de uma lógica neoliberal, tem como parâmetro a busca pelo lucro exacerbado e, a partir disso, a construção de fazeres educacionais que promovam a adaptação dos indivíduos para o mercado de trabalho, compreende-se as representações em torno do que seja a educação a nível do discurso, mas que na prática, acabam por dissolver gradualmente a capacidade de agir e pensar criticamente, bem como de propor e encarar os problemas locais e mundiais como “cidadãos do mundo”, principalmente quando nega durante todo o percurso escolar, a integração de seus próprios saberes com aquilo que pretende ser desenvolvido na escola. Sobre as relações entre a educação e as políticas neoliberais, Silva (1995, p. 12) argumenta que:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1995, p.12)

Os sistemas de ensino educacionais construídos no cenário mundial nas últimas décadas, o que pode ser percebido pela ênfase e pressão sobre os Estados para a construção de novos ordenamentos

legislativos e curriculares, têm buscado direcionar os objetivos formativos para um ensino cada vez mais flexível e técnico, sob o argumento de uma formação para um país forte economicamente, o que desvaloriza, progressivamente, aprendizagens mais voltadas para a formação plena e emancipadora do cidadão.

Um dos efeitos dessa primazia da defesa do crescimento econômico sobre o campo educacional é a forma com que se tem, nos documentos legislativos, cada vez mais reduzido ou diluído o espaço para as artes e estudos humanísticos, considerados como de pouca utilidade. No cenário brasileiro, outro aspecto é a ênfase no desenvolvimento de *competências e habilidades* em contraponto ao ensino de conteúdo, ao que Libânio questiona: quais os reais motivos para esse tipo de mudança? E argumenta que

no que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 254, grifo nosso).

Todos esses ordenamentos parecem conduzir a ideia de que desenvolver a consciência crítica dos educandos opera como uma ameaça ao progresso econômico uma vez que não formaria para o mercado de trabalho, daí a necessidade de um ajustamento educacional ao modelo de

adaptação do indivíduo, o que teoricamente estaria de acordo com as novas exigências técnicas e psicológicas que o mercado de trabalho necessita, mas que concretamente promovem o esvaziamento de todo conteúdo formativo, e para nossas discussões no contexto desse trabalho, nega a constituição de saberes culturais de toda espécie.

Este ponto de vista não significa, no entanto, negar a necessidade e o fato de que a preparação para o mercado de trabalho também é essencial para o exercício pleno da cidadania e sua emancipação enquanto cidadão, uma vez que a formação crítica e desenvolvimento da autonomia também são pressupostos da educação e do ensino de filosofia, como explica 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 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 sentido, é preciso reafirmar a escola como local de aprendizagem e estudo, a qual tem como fins e objetivos a formação de indivíduos que sejam capazes de se adaptarem, sim, ao mercado de trabalho, mas que principalmente possam exercer plenamente sua cidadania, prontos a se integrarem e serem participativos nas ações de seu país e que como trabalhadores que estejam aptos a se adaptarem a um mercado cada vez mais volátil e em constante mudança. À escola, também cabe essa exigência de adaptação e participação.

Enquanto agente de formação cultural, a escola deve promover o respeito ao outro como parte do processo formativo para a cidadania.

Contemplando a interculturalidade e o respeito à multiplicidade, que é característica de um coletivo que a frequenta. Pois a escola é, por primazia, o local onde convivem a diversidade e a pluralidade culturais, abrigando as mais variadas individualidades e personalidades. Em Aqueles que a frequentam, advém de locais que lhe são próprios, diferenciados e plurais com comportamentos e práticas próprias, relativas a cada sujeito, bem como sua forma e maneira de se mover no mundo. Aprendizados que se realizam em seus próprios locais de vivência, quais sejam, suas famílias e comunidade.

A escola, assim, também é abrigo, um lócus onde saberes e experiências únicas são produzidos e transmitidos. Práticas que aí confluem e convivem, formando um complexo de experiências de tal amplitude que, naturalmente, emergem conflitos e integrações culturais que se dão com o convívio e com a experiência diária no relacionar-se com o outro.

Segundo Aristóteles (1996, p. 14) “a natureza, compele, assim, todos os homens a se associarem” e, sendo compelidos à associação, evidentemente conflitos e diferenças de personalidade e comportamentos se apresentam como algo natural, característico de cada um enquanto indivíduo componente de um todo. No entanto, é necessário a conscientização das diferenças e desigualdades entre cada um e o respeito mútuo entre os indivíduos, que são diferentes, ação que se torna parte integrante da busca pelo bem viver na escola, pois que todos convivem dia a dia, e a interação, o desenvolvimento da amizade entre os indivíduos concorre para o respeito mútuo, e o tratamento justo para com o todo.

Ainda que esses mesmos fins e objetivos façam parte, ou, de outra maneira, sejam contemplados nos currículos e educacionais há algo que determina de forma unilateral, um ato de negação dos saberes éticos, morais, intelectuais, e até práticos, adquiridos por alunos e por professores,

durante o percurso de suas vidas, em suas comunidades, em seus locais de habitação e vivência, onde estão enraizados e participam colaborativamente, sendo protagonistas na construção de si, das práticas que lhes outorgam saberes, e, também, no desenvolvimento do outro.

Seguindo a lógica ocidental, que Brasil e todos os países da América do Sul e Latina adotam, 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. Nesse processo incluem-se, também, os códigos morais e éticos. Na educação, as relações pedagógicas tendem a modelar e estruturar o comportamento dos sujeitos. De maneira tal que a todos possam formar, de acordo com um processo validado cientificamente, eliminando ambiguidades e inconsistências, segundo um mesmo modo de validação universal.

Isso se dá a partir de uma lógica de uniformização racional que é própria do currículo escolar. Uniformizar é eleger um rol de conhecimentos e saberes que será transmitido, de modo que a todos “favoreça”, assim, ao eleger um dado conhecimento, este torna-se universal e descarta outros saberes, uma vez que supostamente trata todos como iguais, descartando qualquer diferença entre os indivíduos, excluindo conhecimentos e experiências individuais. Nesse sentido, nega a possibilidade de desenvolvimento desses mesmos saberes, ou seja, a racionalização, a universalização de normas e condutas, na educação, termina por excluir e negar, todo um arcabouço moral, intelectual, ético e prático que esteja em contradição com seus pressupostos constituído comunitariamente, e partilhado.

Uma multiplicidade de técnicas e metodologias que formam uma multiplicidade fictícia, sempre separadas ou apartadas de forma tal que de um modo ou de outro deixam um vazio em suas aplicações. Vazio que é

justamente aquilo que é negado, que 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)⁵⁴

Considerações Finais

Tendo por base as obras de Rodolfo Kusch como possibilidade de pensar sobre uma Filosofia da Educação originariamente nacional, podemos considerar a urgência necessidade de uma reflexão profunda acerca da educação que buscamos. E que esta seja uma educação intercultural, fundamentada no pensamento e na cultura realmente nacional, originário. Para isto é necessário que essa reflexão que se concretize em ações práticas, que partam da própria experiência do povo originalmente sul-americano e de seus saberes constituídos ao longo de toda a história deste continente; história que não teve início com o

⁵⁴ KUSCH, Rodolfo (1976) “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.”

“descobrimto” pelos colonizadores europeus. É buscar o desenvolvimento de uma Filosofia da Educação na essência cultural de nosso povo e em suas necessidades reais, os parâmetros de uma educação emancipadora para a pessoa humana.

No entanto, este trabalho não nega a existência de inúmeras reflexões profundas acerca das condições, das necessidades e da urgência de uma educação de qualidade e democrática, já organizadas ao longo da história das discussões educacionais em cenário brasileiro. São muitos, aqueles que fizeram o movimento de pensar a educação, tanto no Brasil, na Argentina, no Chile, México, e em outros países da América, buscando soluções para a precariedade da educação pública, bem como as práticas excludentes que a permeiam, mandos e desmandos a que foi submetida a educação nesse continente, o que remonta aos seus primeiros colégios, há séculos. Não se trata disso!

Por outro lado, também não é novo as reflexões aqui são consideradas: a necessidade de um pensamento legitimamente sul-americano. O próprio Rodolfo Kusch, já em meados do século XX apresentava essa possibilidade um olhar voltado para o nosso continente, tendo também encontrado críticas à sua tese sobre a negação da cultura sul-americana, assim como Paulo Freire, no contexto brasileiro, teve seus trabalhos relegados a um lugar de exclusão. Ambos visionários sul-americanos, negados pelo imperialismo cultural eurocêntrico e dentro do solo de seus países de origem. No entanto, dada a força de pensamento resistiram. É a persistência do negado, que permanece mesmo sendo excluído e instala no centro da negação um lugar de resistência.

Referências

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

ADORNO, T. W. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

KUSCH, R. **Obras Completas**. 1º a ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007a, Tomo I.

KUSCH, R. **Obras completas**. 1º a ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007b, Tomo II.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUSSBAUM. M. C., **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades; tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

