

Contribuições de Kusch para a educação, cultura e vida escolar

Gustavo Alvarenga Oliveira Santos¹ 

Resumo

Esse texto tem por objetivo demonstrar de que forma o pensamento do filósofo argentino Rodolfo Kusch contribui para debater a relação entre Educação, Cultura e Vida Escolar. Para tanto, demonstra-se, de modo geral, a base filosófica e conceitual do autor, destacando seu conceito de cultura e de que modo a educação é, para ele, um bem cultural. Em um segundo momento demonstra-se em que medida seu entendimento sobre educação difere do de Paulo Freire e de que maneira, a partir dessa discordância, pode-se extrair elementos importantes para discutir a relação entre Educação, Cultura e Vida Escolar. Para concluir discute-se os caminhos da libertação popular do ponto de vista kuschiano, ressaltando a necessidade de a escola estar mais próxima da cultura popular inserindo-se, assim, como um dispositivo capaz de oferecer sentido à existência dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação; Cultura; América Latina.

Abstract

Contributions of Kusch for education, culture and life school

This text aims to demonstrate how the thought of the Argentine philosopher Rodolfo Kusch contributes to debate the relationship between Education, Culture and School Life. To this end, the author's philosophical and conceptual basis is generally demonstrated, highlighting his concept of culture and how education is, for him, a cultural asset. In a second step, it demonstrates to what extent his understanding of education differs from that of Paulo Freire and how, from this disagreement, it is possible to extract important elements to discuss the relationship between Education, Culture and School Life. In conclusion, we discuss the ways of popular liberation from the Kuschian point of view, emphasizing the need for the school to be closer to popular culture, inserting itself as an institution capable of offering meaning to the existence of the subjects.

Keywords: Education; Culture; Latin America.

Resumen

Contribuciones de Kusch hacia la educación, cultura y vida escolar

Ese texto tiene por objetivo mostrar de que forma el pensamiento del filósofo argentino Rodolfo Kusch contribuye para debatir la relación entre Educación, Cultura e Vida Escolar. Para ello, demuestrarse, en general, la base filosófica y conceptual del autor, señalando su concepto de cultura y de que forma la educación es, para él, un bien cultural. En un segundo momento muestrase en que medida su entendimiento respecto a la educación distinguiese la del Paulo Freire y de que manera, desde ese disenso, puede se extraer elementos importantes para discutir la relación entre Educación,

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba / Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Cultura y Vida Escolar. Concluyese discutiendo los senderos de la liberación popular desde el punto de vista kuschiano señalando la necesidad de la escuela acercarse a la cultura popular siendo un aparato capaz de ofrecer sentido a la existencia de los sujetos.

Palabras clave: Educación; Cultura; Latino America.

Introdução

Rodolfo Kusch é um filósofo argentino pouco conhecido no Brasil, mas de extrema relevância para as mais distintas áreas do saber que ousam pensar as especificidades da cultura e subjetividade latino-americana (BALLESTRIN, 2013; DUSSEL, 2011). Assim como Paulo Freire, sobre quem falaremos neste texto, Kusch discutiu a questão da libertação dos povos latino-americanos apresentando um caminho bastante original para que essa se concretizasse. Filho de imigrantes alemães, nascido em Buenos Aires em 1922, foi na região norte da Argentina em convivência com os nativos das províncias de Salta e do altiplano boliviano que o autor desenvolveu a maior parte de seu pensamento que sublinha e valoriza a sabedoria popular (JORDÁN CHELINI, 2012).

Sua obra tem uma marcada influência heideggeriana, sendo a questão ontológica o ponto de partida que a perfaz. No entanto, sua originalidade não está em compilar ou desenvolver chaves de leituras para o entendimento da obra do filósofo alemão, mas em rever a questão do *Ser* empreendida por ele em solo alemão para as peculiaridades que Kusch vivenciou na América profunda, título de sua primeira obra de 1962. Nosso autor questionará o mestre alemão sobre a necessidade de uma ontologia fundamental, concentrando seu esforço intelectual sobre aquilo que antecede a própria ontologia, chegando, então, com o amadurecimento de sua obra que se dá em 1979 com a publicação de *Ezbozo de una Antropología Latino-Americana*, ao que ele defende como hermenêutica do *pré-ôntico*. Nessa, a categoria do *Estar* figura como o pré-recinto do *Ser*. O *Estar* foi desvelado na convivência com os habitantes dos rincões onde nosso autor se refugiou da ditadura militar de seu país. A América, para ele, foi subjugada pelo *Ser* europeu, tornando-se, em termos geopolíticos, a periferia da Europa, o que possibilita que aqui as subjetividades predominantemente vivam sob o princípio do *Estar* mais do que do *Ser*, embora, como veremos, haja um jogo entre o *Estar* e o *Ser* do que o latino-americano necessita para garantir uma existência mais ou menos significativa. De todo modo, essa hermenêutica desvela no aquém do fundamento um ponto de partida para pensar o humano de forma integrada (KUSCH, 2007a).

Para Kusch, Heidegger, ao elaborar a categoria de *Da-sein*, um ser que é aí, escamoteia o que é anterior ao *aí* do *Ser*, o *Estar*. Esse modo existencial, evidente na

América, é, sobretudo, mais espacial do que temporal, pois antes de *Ser* no tempo para se localizar aí no espaço, ele parte do espaço para se projetar no tempo. Por isso não há um *ser*, anterior ao *aí*, mas, pelo contrário, um *aí*, anterior ao *Ser*, ou seja, um *estar-sendo*, segundo Kusch (2007b):

[...] cabe acrescentar que uma descrição fenomenológica desse viver não levará a uma nova forma de existir, mas elucida um âmbito prévio ao *Da-sein* [...] e que nosso modo de viver se concreta em um “estar sendo” muito antes que um *aí* referente ao *ser* (p. 236).

O *Estar* diz respeito então ao modo como o humano se instala no solo em que habita abrigado pela cultura que lhe oferece os símbolos que recobrem sua indigência originária. Kusch chama a isso gravidade, no sentido de peso, da condição humana que busca se instalar de algum modo em um território simbólico e concreto; seja a casa, a rua, a tribo ou um quinhão de terra. O índio é a ilustração mais clara do *Estar*, pois seu território simbolizado é seu domicílio existencial. No entanto, também na cidade, a subjetividade, ainda que isolada busca encontrar, se já não o tem, um lugar a partir de onde se é, que ele denomina como a cidade *p’á mí*: o bairro, a rua, minha casa, meus amigos (Kusch, 1994). Esse assento anterior do *Estar* é dado pela cultura arraigada a um solo que abriga o humano que antecede a participação desse na cidade ocidentalizada regida pelo *Ser*, que o autor denomina como o *Ser-Alguém* cidadão. Pois bem, se o *Estar* diz respeito à cultura, o *Ser* diz respeito ao Social e essa distinção que se complementa no jogo do *Estar-Sendo* americano abrirá um ponto de disjunção interessante para a nossa discussão sobre a relação da Educação, Cultura e Vida Escolar que será trabalhada nesse artigo.

Assim, esse texto pretende demonstrar como Kusch nos oferece subsídios importantes para pensar essa relação, especialmente, mas não apenas, nos solos latino-americanos. Antes disso, vamos esclarecer como o autor entende a relação entre *Ser* e *Estar* e de que forma, a partir dessas categorias, o filósofo propõe uma antropologia filosófica capaz de reconhecer a especificidade do humano americano e, por conseguinte, ampliar o escopo de entendimento do humano em geral.

Ser e Estar, o que a América desvela

A questão do fundamento do *Ser* foi perseguida de forma constante pelo pensamento europeu. A ontologia é, portanto, sede e fundamento de todas as questões filosóficas que atravessam a Filosofia ocidental desde a Grécia. Em sua obra *América Profunda*

(1964), Kusch demonstra como o pensamento filosófico teve como base a experiência da construção das cidades e a consequente civilização romana, base da cultura europeia. A cidade surge a partir do medo, segundo ele, da ira dos deuses que se mostram quando o humano se encontrava imediatamente com os entes naturais e suas potências. O trovão, a chuva, o calor, as lavas vulcânicas demonstram a vulnerabilidade do humano frente à natureza, provocando-lhe medo frente à morte experienciada de forma direta.

Assim, antes de a cidade ser construída e a moral ser consolidada pela religião cristã, tempo que Kusch denomina como *Grande História*, os chamados bárbaros lidavam com a ira divina, esconjurando o mal através do rito e buscando se harmonizar com essas forças pela ordem mandálica dos símbolos. As simbologias mandálicas são modos de significar os ciclos oferecendo abrigo de sentido para a vida humana que se dá originalmente nessa condição.

Assim, antes da cidade e da moral, o humano enfrenta o medo e as adversidades pelo ritual, situando-se mandalicamente nos ciclos naturais, sendo aí a origem, pré-recinto do ser, onde se dá o pré-ôntico, condição originária a partir do qual se emula o *Ser* ou se tem afã de *Ser*, eis aí o *Estar*, mais fundamental e presente na *Grande História* da humanidade que permanece até os dias atuais. De modo que essa condição *pré-ôntica* nunca deixa de *estar* em todos nós, ainda que realocada em distintos modos, seja na vida citadina, seja na vida tribal, a necessidade de símbolos que nos assentem e de ritos que nos livrem do mal, é a mesma, Kusch (1994). Por isso, o pré-ôntico, o *Estar*, é anterior e fundamento de toda a existência humana. Seguindo o fio histórico, proposto pelo autor, após o surgimento da moral cidadã, estabelecido pelo cristianismo e depois pela consolidação da moral burguesa, aparecerá na cidade europeia uma nova modalidade existencial que é a do *Ser-Alguém*.

Em princípio, nos tempos medievais, o *Ser-Alguém* se figurava nas autoridades eclesiásticas que passam a portar as potências que originalmente estavam no cosmos e prenunciam a autoridade do *Ser*, agora posto em um único Deus moral que se estabelece como fundamento de sentido para o *Estar* na cidade. Em vez de se temer a chuva, os humanos passam a temer aos juízes eclesiásticos e ao Deus litúrgico que esses representam. Aos poucos, o *Ser* vai se impondo sobre o *Estar*, de forma que a vida vivida passa a ser mediada por representações dessa mesma vida.

Apesar disso, os habitantes das periferias dos feudos e, mais tarde, das cidades, seguem na condição de *Estar*, uma vez que seu *Ser* na cidade é reduzido à “ninguendade”

do servo, vassalo ou trabalhador. A persistência da magia, ritos e costumes ancestrais evidenciam que o *Ser* da cidade não recobre todos os humanos que nela habitam, o que faz com que na periferia permaneça o resíduo do que não se civilizou desde Roma. Com a ascensão do capitalismo e a colonização, o *Ser* deixou de ocupar um lugar vitalício expresso na nobreza ou nos poderes da igreja, para se dar como algo a se empreender nos projetos individuais. Nasce então o que Kusch (1999) denomina como afã de *Ser-Alguém*, base histórica do existencialismo europeu. O burguês nega a tradição que lhe daria um lugar de *ninguendade* e submissão ao *Ser* verdadeiro e entende que seu *Ser* se dá como um fazer que se opera em uma busca constante para coincidir consigo mesmo. Os burgueses bem-sucedidos nessa empreitada são os que fazem e por seu fazer se tornam um *Ser-Alguém* na cidade.

Quando a Europa encontra o indígena americano, duas realidades ontológicas se chocam: os que visavam o *Ser* ou já se entendiam como *Alguém* e os que simplesmente se assentavam junto à ira dos deuses como *Estar*. O indígena desvela para o europeu o que a psicanálise chamará mais tarde de inconsciente, pois ao querer *Ser* para além do *Estar*, o modo de vida burguês tenta se proteger do que Kusch denomina como *fedor* da condição humana primitiva para afirmação de um *pudor* higiênico que se projeta no afã de *Ser*. O indígena, na condição de *Estar*, expressa o *fedor*, vive os ciclos naturais: comer, dormir, beber, praticar atos sexuais e morrer de forma imediata e direta, ainda que simbolizados culturalmente, enquanto o burguês europeu irá tentar, de todas as formas, esgrimir-se de sua condição de *Estar*, higienizando e racionalizando seus ciclos, relegando-os para o profundo de sua psique que sofrerá com a clivagem entre seus desejos mais primitivos e sua pretensa racionalidade.

Do mesmo modo, as culturas dos povos do *Estar* entendiam que os opostos; o bem e o mal, o puro e o impuro, o dia e a noite, eram complementares, enquanto que no pensamento europeu civilizado eles se mostravam como dicotômicos e inconciliáveis. Deus e o Diabo foram apreendidos pelos povos originários da América como irmãos, facetas de uma mesma e única divindade.

Assim, pós-colonização, em termos geopolíticos, a América, sobretudo a do Sul, será a periferia do Norte e abrigará prioritariamente o *Estar* em relação ao *Ser*. O *Ser* sempre será o do Norte e nós aqui *estamos*, de longe, mirando-os e não raras vezes tentando concretá-lo em nossas terras. No nosso continente, o que se apresenta como sólido e constante, próprio ao *Ser*; é idealizado e projetado na Europa enquanto o que aqui se vive, próprio ao *Estar*, fica relegado como de menor valor. Por isso que, ao seguir a orientação

da filosofia platônica, na América haverá sempre um hiato entre a *doxa* e a *episteme*. Se na Europa a *Episteme* esclarece a *Doxa*, na América, ao nos aproximarmos da primeira, via o estudo da filosofia europeia não esclarecemos a *doxa*, pois ela se dá em nosso território, em nosso modo de experienciar, que não foi pensado ou tematizado pela filosofia europeia.

Em termos mais simples, o que se faz nas universidades latino-americanas é tentar copiar ou ser a sombra do que chega da Europa, o que termina por criar uma grande distância entre as experiências comuns e as teorias, pois essas últimas se originam de outros solos. Para Kusch (1999), a filosofia é uma necessidade europeia, a América necessita, sobretudo, da música e da literatura que expressam mais a sua condição de *Estar* do que reflete sobre sua história e busca um sentido do tempo, tarefa principal da filosofia do velho continente. Aliás, a necessidade da história é típica da pequena história burguesa, a grande história não apresenta evolução ou desenvolvimento, mas permanece respondendo às mesmas necessidades e respondendo às mesmas questões humanas, ainda que com conteúdos distintos. Por isso, a academia latino-americana, para Kusch (1999) pensa sobre a nossa realidade de forma alienada, uma vez que busca em matrizes teóricas europeias a compreensão de fenômenos tipicamente latino-americanos, tomando um ponto de partida ontológico e não pré-ontológico como seria mais condizente para entender o humano desde sua condição de *Estar*.

Para esclarecer a condição existencial na América, Kusch (2007a) se valerá da ideia do jogo e do lúdico. Existir na América é um jogo vivido por cada subjetividade entre o *Ser*, herdado da Europa e o *Estar* vivido na América. O *Estar* está instalado na experiência imediata e nos símbolos que a recobrem e o *Ser*, estrangeiro, é captado para esse território que possui, no entendimento do autor, uma gravidade capaz de captar os sentidos que terminam por oferecer, o que ele chama de acerto fundante. O existir na América se dá então como um *Estar-Sendo* e quando o esclarecermos teremos elementos suficientes para esboçar a contribuição desse autor para a compreensão da relação entre Cultura, Educação e Vida escolar.

O jogo do Estar-Sendo

Como já dito, a cultura abriga o humano indigente oferecendo-lhe símbolos que dão sentido a seu *Estar* no mundo. Portanto, a cultura fundamenta esse *Estar* que pode buscar *Ser-no-Mundo* de algum modo. Na América, despossuídos de um *Ser-Alguém* sólido que garanta um sentido e orientação para o *Estar* no mundo, o que ocorre é um jogo que busca, segundo Kusch (2007b):

[...] por um lado o requerimento do fundamento, a consciência de si-mesmo, o impensável como fonte, uma área do pré-ôntico, do indeterminado, do desabrigado, como símbolo do viver mesmo. E por outro lado o afã de determinar, o simular o fundamento na determinação, dizer sim às coisas ou fazer ciência. E no meio está o jogo, com a insegurança como base, que surge da variabilidade do acerto, mas que apenas poderia remediar-se enquanto se logra a coincidência entre o sentido maior de um *Que* fundamental com o sentido menor anunciado no isto é (p. 409).

Assim o jogo do *Estar-Sendo* aponta para o *Ser*, mas tendo, no fundo, a condição de *Estar*. Dá-se, portanto, como um saber de sua inautenticidade quando se propõe a *Ser* algo que não garante seu fundamento na condição de *Estar*, aposta-se assim em um jogo inseguro que sabe de sua insegurança, como bem expressa o compositor Zeca Pagodinho, na letra de seu samba: *Deixe a Vida me Levar*. Por isso, na América é comum a ironia ou a relativização do que se esperaria ser sério e objetual, pois, ainda que haja a busca de uma feliz coincidência consigo mesmo, existe ao mesmo tempo a ironia de não se crer totalmente no *Ser* que se garante. O *Estar-Sendo* condena o humano a promover acertos fundantes, buscar símbolos que reúna seu *Estar* com o *Ser*, que se encontram na chamada sabedoria de vida, nas ciências, na matemática, religiões ou outros emuladores do *Ser*, segundo Cifelli (2014):

A estrutura existencial do “estar-sendo” é para Kusch um ponto de resolução para o que ele considera a profunda cisão que na história da América Latina se deu entre a cultura popular e a cultura oficial, entre uma grande história das massas e a pequena história dos próceres, entre a vida cotidiana das maiorias e a cultura das elites ilustradas, entre a civilização e a barbárie, entre o fedor da América profunda e o pudor das grandes cidades (p. 92).

Trata-se, portanto, do jogo entre a seriedade do *Ser-alguém* europeu e a vida tal como se dá na América. Uma tentativa de remediar a distância entre a cultura letrada oficializada e institucionalizada e a cultura que herdamos para viver aqui nesses solos. Entre as formas de encontrar símbolos que provêm do *Ser* e que ao mesmo tempo possam orientar o *Estar* sem negar a insegurança do sendo, está a Educação, entendida por Kusch como um acerto fundante a mais. Para Kusch, ela não é um modo de libertação das amarras da opressão social, como queria Paulo Freire e tampouco uma aprendizagem para o exercício da cidadania, como querem os práticos liberais, mas o que pode proporcionar, ainda que de forma instável e insegura, a feliz coincidência do humano consigo mesmo, ao oferecer recursos simbólicos para sua fundamentação em solo arenoso e escorregadio.

A educação como acerto fundante e a crítica a Paulo Freire

A educação para Kusch está situada comumente na ideologia do *Ser* burguês da cidade herdada da Europa, mas, como parte da Cultura, ela alberga o sentido provisório

que a vida requer para se abrigar. A cultura faz parte do jogo existencial que busca o fundamento, não a partir do sujeito mesmo, mas do outro que a apresenta. A Educação é, pois, um acerto possível na medida em que oferece esse sentido. Se não o faz ou se mostra incapaz de fazê-lo, é que ela não foi captada pela gravidade do *Estar* dos sujeitos.

A Educação, como parte da cultura humana, permite a gestão dos símbolos humanos, segundo Kusch (2007a): “[...] permite a possibilidade de lograr “o domicílio e a habitualidade” para além do mero “mundo das coisas, que é compensado pelo apoio do pensamento nas rugosidades simbólicas que assomam manifestamente através do ato existencial” (p. 105). A Educação deve gestar os símbolos, mas esses só são consolidados quando o sujeito os absorve no seu estar aceitando-os como um acerto fundante. Uma obra literária ou uma peça teatral, não terminam com sua execução, mas quando o leitor ou espectador a adota como o que abriga um sentido para sua vida, apropriando-se dela como um acerto fundante. Para Kusch (2007a):

[...] a educação não consiste em que alguém se eduque para o próximo como quem prepara a um boneco, já que a partir de uma plenitude cultural, os próximos todos assumem toda a plenitude cultural. Não há então uma finalidade concreta na educação, uma vez que não é uma atividade autônoma. A educação se consome a si mesma enquanto consolida o sentido paradoxal e desgarrante de uma cultura que consiste em lograr uma habitualidade sagrada, um domicílio regido pelo fundamento. Este é o intuito no outro lado da afirmação, no plano da indeterminação, longe da armadilha do ser, mas na absoluta insegurança do próprio jogo, sempre na busca da coincidência feliz, ainda que penosa, do encontro simbólico (p. 421).

Assim, como os símbolos mandálicos, deuses, festas e ritos orientavam os povos da grande história da humanidade em relação aos ciclos naturais, a Educação deve acertar-se com o povo da cidade para garantir sua habitação no mundo. Se ela não oferece esse abrigo simbólico não deve simular ou propor um *Ser* na cidade desabrigado e inseguro como o quer Paulo Freire. Para Kusch, toda cultura é uma geocultura, pois permite arraigar o humano no solo em que habita. Apenas no reconhecimento desse solo é que o americano pode se libertar do falso *Ser* europeu que o constrange, não abdicando de seu estar arraigado em sua experiência própria em prol de uma possibilidade de libertação externa a si-mesma. Por isso, educar não é ensinar alguém a se adaptar ao mundo dos outros, mas possibilitar que esse se abrigue junto no mundo com os outros. A educação é, por isso, distinta em cada cultura e falar dela como um modo de libertação universal é entendê-la apenas sob o viés de uma visão de mundo ocidental.

Kusch (2007b) entende que o desenvolvimento é algo interno que parte do organismo para o meio de forma centrífuga, e não o contrário como pretendiam os

movimentos desenvolvimentistas da década de 1950 ou 1960, nos quais Paulo Freire se inspirou. Embora reconheça o compromisso do autor brasileiro para com a realidade camponesa e sua condição de oprimida pelas forças sociais, Kusch (2007b) entende que a educação em si mesma não pode propiciar a libertação desse mesmo camponês. A Educação responde a culturas distintas e é relativa a essas culturas, ela, por si só, não tem o poder de mudar o *ethos* de uma pessoa ou povo, segundo Kusch (2007b): “por isso (Freire) descreve bem o camponês, mas não o leva em conta, já que o ocidentaliza com seu ideal educativo” (p. 114). A ideia de que a Educação é transformadora ou leva ao progresso traduz por um lado um binarismo ingênuo da visão freiriana na qual o mundo é dividido entre opressores e oprimidos e, por outro, um certo racismo epistêmico ao afirmar, nas entrelinhas, que a cultura popular possui uma consciência ingênua de mundo enquanto a ocidental pode lhe proporcionar uma consciência crítica. Para Kusch (2007b):

E se Freire insiste em que temos que inculcar ao camponês o ideal dinâmico da transformação da natureza, o sentido da educação se esgrime e já não serve nem para a cultura *ayamara* ou *quéchua*, mas apenas para a nossa cultura ocidental. E mais, inclusive o conceito de educar através da liberdade do sujeito é estritamente ocidental. Esquece Freire que toda educação tem um profundo sentido local que se manifesta quando se transpõe à cultura que o corresponde (p. 114).

A ideia de que o homem transforma a natureza ou que ele é um ser a parte da mesma, é, segundo Kusch, um mito ocidental que não corresponde à realidade, servindo apenas para justificar a imobilidade da maioria das pessoas que não são verdadeiramente transformadoras da natureza como preconiza a indústria moderna. Quando Freire (1983) atribui aos camponeses essa concepção, de transformadores de sua realidade, ele preconiza que esses devem se incorporar à cidade, adquirindo a consciência crítica cidadã. Para Kusch, a educação não deve assumir esse papel, já que tradicionalmente ela propicia ao sujeito sua instalação em seu meio cultural, sendo que a resistência do camponês em aprender pelo modo urbano ocidental não se deve ao fato de que nele falte consciência crítica ou porque se sinta ainda parte da natureza, como em um estágio atrasado, mas segundo Kusch (2007b):

A resistência se deve, antes de mais nada, que o que respalda a educação não é apenas um código, mas um organismo cultural no qual imperam critérios perfeitamente conscientes e críticos, mas regidos por outros tipos de apreciação de tal modo que, se Freire insiste em que eles utilizem métodos produzidos na cidade é porque lhe urge – não apenas a ele, mas ao corpo social a qual pertence – incorporar o camponês à vida econômica da cidade (p. 118).

Kusch ainda demonstra como o educador brasileiro é desatento ao código da habitualidade camponesa quando avalia como ingênua um rito que eles faziam para espantar as pragas da plantação. Ao demonstrar esse rito, Freire (1983) evidencia que os sujeitos não tinham o pensamento causal estabelecido, Kusch responde que a forma com que os camponeses resolviam seus problemas obedecia à mesma ordem ocidental, embora com conteúdos diferentes. Se o ocidental consulta um técnico, o camponês consulta um bruxo, e a explicação do porquê a praga infestou a plantação e os meios de eliminá-la se equivalem, embora pertençam a culturas distintas.

Por isso a Educação não deve disciplinar o sujeito a adotar a episteme ocidental, abandonando os seus sentidos culturais herdados pela sua cultura de origem, isso seria uma forma de cometer etnocídio. O progressismo tem levado as sociedades latino-americanas a extirpar os sujeitos de sua cultura de origem, oferecendo-lhes apenas a identidade subalterna, inóspita e vazia que é a de ser um trabalhador como único modo de *Ser-Alguém* na cidade. A ética da cidadania não responde às questões humanas fundamentais, mas faz prevalecer aquilo que paradoxalmente ela pretende superar, a precariedade existencial e a marginalização das populações no seu habitar a cidade, pois a marca de trabalhador não se assenta como um acerto fundante capaz de simbolizar toda a existência.

Por essa razão, persistem os ritos, a religiosidade popular, os valores tradicionais como pontos de resistência frente às propostas cidadinas de promoção da cidadania ou de consciência da classe trabalhadora. Nota-se que, do ponto de vista kuschiano, a Educação é uma das formas simbólicas que todas as culturas possuem para instalar seus membros no território em que habitam. Na América, enquanto acerto fundante, ela lida com o jogo do estar-sendo já discutido nesse texto. De toda forma, ela só será captada pelos sujeitos se eles a encontrarem como coincidente com o mundo que habitam. Pois não é justamente esse um dos maiores desafios que a educação contemporânea, sobretudo a escolar, vem enfrentando nos últimos anos, qual seja: os desafios concernentes à diferença entre a cultura escolar e a cultura dos jovens?

Cultura Escolar e Cultura Popular: uma compreensão Kuschiana

Se por um lado alguns autores como Gabriel (2013) e Carrano (2013) entendem que a relação entre a cultura escolar e a cultura popular pode ser entendida a partir da crise da modernidade denominada como pós-modernidade, Kusch nos coloca frente ao problema da relação entre o que se preconiza como educação cidadã e como

os sujeitos respondem a ela desde sua cultura local, na medida em que essa se mostra eficiente para simbolizar as habitualidades instaladas enquanto acerto fundante. A aprendizagem ocupa, nesse sentido, um papel secundário, pois só se aprende aquilo que é requerido pelo sujeito como capaz de preencher a totalização simbólica por ele requerida desde o seu mundo vivido.

Portanto, não se trata apenas de se perguntar sobre o aspecto desalienante, crítico ou conscientizador que a Educação possa exercer na vida dos jovens, mas se ela faz sentido para ele. Ela o fará, quão mais próxima estiver de sua cultura de origem, na medida em que oferece recursos simbólicos para a concreção na vida desse jovem. Nesse sentido, é importante frisar que não se trata de verificar a relação entre a educação e a cultura, mas de entender a educação como uma instância cultural. Por isso, o mais importante é saber a que cultura a educação responde, pois se ela apenas desloca a cultura dominante para a popular, não terá sentido para o jovem, mas, se por outro lado, ela se conecta àquilo que os estudantes já totalizam simbolicamente, ela tende a ser apreendida significativamente.

Assim, não se trata de simplesmente rever conteúdos, oferecer novas disciplinas ou promover novos espaços culturais, o que diminuiria a distância entre a cultura popular e escolar. Mas promover espaços em que a cultura popular se expresse em suas variadas formas para que, a partir daí, a escola possa entender de que forma ela pode contribuir para a complementação ou enriquecimento do mundo dos sujeitos desde o seu *habitat*.

Candau (2013) aponta a necessidade de se trabalhar o multiculturalismo no ambiente escolar, favorecendo um ambiente de trocas culturais em que os estudantes possam se conhecer melhor como portadores de uma identidade cultural e ao mesmo tempo conhecer o Outro que tem referências distintas. Quando a escola se propõe a trabalhar tal temática, para a autora, ela tende a aproximar os diferentes superando as visões dicotômicas; eu e eles, bem e mal, presentes no que ela denomina *daltonismo* cultural.

Outra consideração da autora, muito valiosa para essa discussão é a de que, segundo Candau (2013):

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade (p. 33).

Em uma pesquisa feita com crianças candomblecistas que frequentavam uma escola na periferia do Rio de Janeiro, Caputo (2013) relata o silenciamento da escola em relação a essas que se dava por meio de atitudes preconceituosas vindas de professores e colegas que professam, em sua maioria, as religiões cristãs/evangélicas. Além disso, a ausência de espaço na disciplina de ensino religioso para a discussão de tais crenças corroborava para o apagamento da identidade dessas crianças no ambiente escolar, de tal modo que elas passaram a aprender a guardar silêncio sobre sua crença e, tal como seus antepassados escravizados, fingir que professavam as crenças majoritárias.

A cultura que cada estudante porta ou traz de casa é, segundo a proposta de Kusch, como um ímã que seleciona e capta os conteúdos ministrados pelos professores. Trabalhar com a multiculturalidade e o reconhecimento das distintas culturas que habitam o ambiente escolar, como defende Candau (2013), é, pois, não apenas uma atividade complementar ou anexa à escola, mas central para o exercício da educação entendida como um bem cultural. Por isso as instituições escolares devem aprender e apreender as culturas com as quais lida, saindo do seu *daltonismo* cultural, tão presente quando afirma uma ética higienista, colonial e mera reprodutora do europeísmo como Caputo (2013) demonstrou em seu estudo.

Por outro lado, não basta apenas produzir práticas e propostas que, ainda que bem intencionadas, podem estar fora do escopo de apreensão dos estudantes, tornando-se modismos facilmente superados. Uma vez não captadas pelos sujeitos desde o seu mundo, as propostas tidas como culturais, correm o risco de serem folclorizadas ou se reduzirem a performances vazias de significado. Em termos pedagógicos, os jovens só irão aprender aquilo que faça sentido para eles, como sempre tem sido em toda a vida escolar. Para tanto é necessário que nos aproximemos do mundo em que eles vivem, pois, para além das transformações atribuídas à pós-modernidade ou a uma certa globalização da cultura, a vida na quebrada, a cultura da periferia, para dar alguns exemplos, produzem sentidos e significados ainda invisibilizados em nossas análises educacionais.

Um caminho para isso é apontado por Santos (2020), que reúne a filosofia de Kusch à ética de atenção do educador catalão Esquirol (2008) e a Pedagogia pobre proposta por Masschelein (2008). O autor propõe que o educador esteja apto a simplesmente estar frente ao outro estudante em uma atitude que possibilite “[...] a suspensão do pensamento ou dos julgamentos e que esta suspensão implica em colocar em risco a constituição do próprio sujeito” (p. 87). Ou seja, para possibilitar

que o Outro expresse seu *Estar* devemos abandonar nossa perspectiva subjetiva para que nesse vazio ele possa advir. Para tanto, não precisamos de grandes métodos ou grandes arcabouços conceituais, mas de um situar-se no *Estar* do Outro, mais do que em categorias que pretensamente nos dizem quem ele é. O encontro inter-humano verdadeiramente pedagógico não deve se dar prioritariamente pela via da mediação intelectual, com base em um estudo exaustivo de métodos ou análises conceituais que tendem a representar o Ser do Outro, mas no desenvolvimento da sensibilidade que se abre a ele sem pressuposições prévias portando um olhar atento e receptivo. Para Santos (2020):

[...] a suspensão do tribunal da Razão e a convocação do olhar e da sensibilidade como fios condutores que nos tornem capazes de ver o ponto cego contido na evidência, são preâmbulos para uma relação mais intuitiva e contemplativa da realidade, como ocorre no mero Estar, cuja estrutura dispensa a elaboração conceitual sofisticada, voltada, ao final, para a implementação tecnocientífica da sociedade, objetivo e cerne do pensar ocidental, cujo desenvolvimento nos transforma em presas e meios necessários ao seu funcionamento (p. 94).

Não é possível estar mais próximos aos nossos estudantes, diminuirmos o espaço entre nós e eles se com isso não nos desocidentalizarmos, pois dentro da episteme europeia mora, segundo Dussel (2011), uma negação do Outro, não europeu, como um humano análogo ao europeu dotado de razão. Mais do que pensar no Outro da razão, como pretendem os pós-modernos, para Dussel (2011), o mais importante é acolher a Razão do Outro. Para tanto, precisamos superar o que ele denomina mesmidade europeia para desvelar nossa própria e original humanidade, muito mais ampla e integral, como afirma Kusch. Dessa forma trilharíamos os caminhos da libertação. A questão é: qual caminho da libertação?

A resposta freireana às críticas empreendidas por Kusch ainda não foi descrita na literatura. Se de um lado Giuliano (2018) entende que a proposta de Freire reforça um racismo epistêmico ao tachar a cultura camponesa como alienada e simplesmente oprimida, por outro Rosa et al. (2018) entendem que há uma complementaridade entre os autores, uma vez que Freire destaca o aspecto Social enquanto Kusch o aspecto cultural da Educação na mesma América Latina. O que os aproxima vem a ser o esforço, reconhecido por Kusch em relação a Freire, de aproximar a educação da realidade vivida do povo latino-americano, mesmo que ofereçam caminhos diferentes de libertação.

Se em Freire o caminho é a desalienação, para Kusch, é a expressão da cultura popular, que se dá como uma espécie de desenvolvimento, entendido como sair de um

casulo ou involutório em que muitas vezes a cultura popular se esconde e se oculta constrangida pelo Ser europeu, como demonstra o trabalho de Caputo (2013) sobre as crianças candomblecistas.

No caminho de ambos, mas na perspectiva kuschiana, foco deste trabalho, podemos concluir que a cidade latino-americana deve oferecer, cada vez mais, espaços e territórios para que o popular se expresse, tornando-se atenta e sintonizada à cultura de seus habitantes e não uma cópia mal feita das cidades europeias e estadunidenses. A escola faz parte da cidade e, portanto, ela também deveria abdicar de ser apenas transmissora da cultura dominante, mas um espaço que facilite a expressão e o desenvolvimento das pessoas que nela estão habitando e sendo a partir de seu *Estar*.

Considerações finais

Muito falta dizer sobre as contribuições de Kusch para a Educação. O autor, pouco conhecido no Brasil, apresenta uma contribuição bastante original para o entendimento do modo de estar latino-americano. Não apenas isso, esse modo de estar desvelaria algo que implica em uma compreensão mais ampla e integrada do que é o humano em geral para além da ontologia europeia tida como único ponto de partida até então. Por isso a filosofia de Kusch não nos remete a algo simples, como um âmbito a mais a ser analisado e discutido, mas como afirma Cifelli (2014) a uma Antropologia Filosófica Metafísica, ou seja, um fundamento pré-ontológico para se pensar o humano.

A hermenêutica do *pré-ontico* é, portanto, um pensamento que nos oferece possibilidades de, frente à diversidade cultural e o chamado multiculturalismo, destacarmos não apenas o que nos torna distintos uns dos outros, mas, sobretudo, o que nos une enquanto semelhantes. O trabalho de Kusch aponta nessa direção, em sua obra de 1966 *Índios Porteños y Dioses*, o autor faz um esforço para tecer as semelhanças que existem entre a vida urbana e a vida na tribo. Ambas abrigadas por símbolos, ritos, sabedorias, encontros e conflitos. Nessa perspectiva, frente ao mundo global que se abre, torna-se importante encontrar as semelhanças entre os modos como respondemos desde o nosso *Estar* antes de nos afirmarmos enquanto *Ser*, pois o último é enganoso e inseguro enquanto o primeiro a gravitação básica de onde partimos e podemos ser.

A educação escolar tem então uma tarefa árdua pela frente, a de se localizar no *Estar* das múltiplas culturas com as quais lida, antes de apresentar modos de *Ser* distantes e díspares da vida cotidiana vivida dos educandos. Assim, podem-se surgir

possibilidades de libertação do popular, constrangido pelo *Ser-Alguém* da cidade que se mostra como único caminho possível de libertação. Ao se aproximar do popular, a escola se tornaria parte da cultura popular e, por isso, um símbolo integrante dessa mesma, instalando-se no mundo das pessoas como algo de valor. Quão mais a escola consiga fazer isso, mais ela é um veículo de transmissão da Educação e um agente que potencializa as possíveis e requeridas transformações sociais. Assim, não é pretensamente sendo aquela que irá levar consciência crítica aos cidadãos que a escola garantirá a verdadeira libertação, mas quando se aproximar com respeito e humildade da vida vivida dos jovens que ocupam seus espaços.

Isso quer dizer que a escola, antes de ser um agente de transformação social, deve se perguntar para quê e para quem são essas transformações. Promover a vida cidadã simplesmente, desconhecendo o lugar na cidade que os sujeitos ocupam, faz com que a escola crie bolsões de vazios e angústias, constrangendo os mundos populares ou simplesmente seja descartada como sem sentido para a vida dos sujeitos que, muitas vezes sabiamente, tendem a preterir a educação escolar em prol da chamada escola da vida. Eis o desafio proposto por Kusch, não tão novos assim, ir em busca do já instalado para, a partir daí, começar a libertar o que se esconde e se camufla nos casulos da cidade.

Referências

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37
- CAPUTO, S. G. Ogan, adósu, òjè, ègbómi e ekedi: o candomblé também está na escola: mas como? In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 149-181.
- CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 182-211.

- CIFELLI, P. Saber estar o de la dimensión simbólica de la educación: notas a partir del pensamiento de Rodolfo Kusch. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 81-102, 2014.
- DUSSEL, E. *Filosofía de la liberación*. 5. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- ESQUIROL, J. M. *O respeito ou o olhar atento: uma ética para a era da ciência e da tecnologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 212-245.
- GIULIANO, F. Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistêmico y la razón evaluadora: una lectura crítica desde la filosofía de la educación. *Pensando: Revista de Filosofía*, Buenos Aires, v. 9, n. 17, p. 191-225, 2018. <https://doi.org/10.26694/pensando.v9i17.6424>
- JORDÁN CHELINI, M. E. Kusch y la posibilidad de un nuevo pensar desde el “estar” americano. *Revista Faia*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2012.
- KUSCH, R. *América profunda*. Buenos Aires: Biblos, 1999.
- KUSCH, R. *Ezbozo de una antropología filosófica latino-americana*. Rosario: Fundación A. Ross, 2007a. (Obras Completas).
- KUSCH, R. *Geocultura del hombre americano*. Rosario: Fundación A. Ross, 2007b. (Obras Completas).
- KUSCH, R. *Indios, porteños y dioses*. Buenos Aires: Biblos, 1994.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.
- ROSA, A.; GERALDO, C. S.; TEDESCO, S. Consciência crítica latino-americana: superação do pensamento colonizado. *Hispanista*, Niterói, v. 19, n. 75, p. 1-8, out./dez. 2018.
- SANTOS, G. S. Soltar o lastro: a categoria estar de Rodolfo Kusch e a dimensão ética da atenção. In: CARVALHO, A. B.; BROCANELLI, C. R.; SANTOS, G. S. *Pensamento latino-americano e educação: por uma ética situada*. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 79-96.

Submissão: 05/04/2021

Aceite: 23/06/2021

Sobre o autor

Gustavo Alvarenga Oliveira Santos

Professor do Departamento de Psicologia da UFTM e Professor Colaborador do Promestre - Mestrado Profissional em Educação - FAE – UFMG. E-mail: gustalvarenga@hotmail.com