



AUTONOMÍA, A NOÇÃO DE  
ESTAR E A FORMAÇÃO ÉTICA:  
AS CONTRIBUIÇÕES DE  
PAULO FREIRE E RODOLFO  
KUSCH PARA A EDUCAÇÃO  
LATINOAMERICANA



**Autores:**

*Alonso Bezerra de Carvalho  
Fabiola Colombani*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo quer ser lido para contribuir diretamente no processo pedagógico que é desenvolvido na sala de aula, seja nos cursos de formação de professores, realizados geralmente nas universidades, como na prática docente, tal como é feita nas escolas. Como preâmbulo para a discussão, partimos da ideia de que o professor e o aluno ao entrarem em uma sala de aula, é certo que eles estão portando um conjunto de ideias, valores, convicções, crenças, etc., que orienta suas condutas, escolhas e dão sentido às suas vidas. Nesse processo, pressupõe-se que a realidade e os problemas educacionais deveriam ser enfrentados e resolvidos levando em consideração a história e as singularidades existenciais dos professores e alunos que constituem os sujeitos do processo educacional. Isso significa trazer para o campo da educação o tema da alteridade e da ética.

Como a escola não é um espaço, mesmo que se queira, dedicado apenas à transmissão de conteúdos, de conceitos e de teorias, é preciso pensar sobre os outros elementos e aspectos que movimentam as existências de cada indivíduo ali presente. Se nela tem prevalecido um processo em que a capacidade racional e epistemológica tem dado as diretrizes, é preciso considerar também que alunos e professores são conduzidos ou pelo menos impulsionados por paixões, sentimentos e desejos que nem sempre sabemos de onde, como e quando vem. Além disso, alunos e professores são portadores de valores e de atitudes que foram e são adquiridos e tornados hábitos ao longo da vida e que a escola contribui ou contribuiu apenas com uma parte, talvez a menor. É também nesse horizonte, portanto, que se efetiva o processo pedagógico, o que indica a insuficiência de uma posição que se pauta, quase que exclusivamente, a partir da dimensão epistemológica na sala de aula.

Portanto, desde a formação dos professores até as ações que ocorrem na sala de aula, a busca e a transmissão da verdade tem ocupado um espaço predominante, o que nos instiga a pensar se também não deveríamos tratar da alteridade como aspiração

.....

da ação ética, apresentando-a como uma possibilidade a ser trabalhada no processo pedagógico, e até mesmo uma saída para os problemas que as escolas enfrentam no seu cotidiano. Se estamos de acordo, a epistemologia, juntamente com a ética, poderiam ser tomadas como lados da mesma moeda, ou seja, da mesma realidade, de maneira a favorecer o professor em sua prática na sala de aula a ter uma melhor compreensão de si mesmo, do público que atende e das ações que desenvolve. Lidar com o imprevisível, incluir o mundo sensível e passional em nossa práxis pedagógica pode contribuir para um processo educativo mais amplo e integral.

O desafio que nos propomos realizar aqui é problematizar esse domínio da dimensão epistemológica na educação, mas também em outras áreas do saber, em que o ser humano é interpretado e tomado como um sujeito de conhecimento capaz de desempenhar com eficácia suas funções a partir de uma instância reservada somente a ele que é a razão - o *lógos*. É como se a razão, entendida ou reduzida à ideia de consciência, pudesse conhecer tudo. Para tanto, normalmente o aluno é visto pelo professor, e este é pelo aluno, como um ser apenas epistêmico, orientado pela razão. Porém, creio que é possível ir um pouco mais longe e mais fundo e perceber que não somos apenas um ser epistêmico. No caso específico do professor, se ele suspeitasse desde o princípio, ou seja, já nos seus cursos de formação, que não somos regidos o tempo todo pela razão, talvez teríamos na sala de aula relações interpessoais mais justas, amistosas, amorosas e autônomas, como defendeu Paulo Freire. E se pensássemos essa questão a partir de um lugar situado, como a América Latina, na esteira do que abordou Rodolfo Kusch, talvez criássemos uma nova pedagogia, crítica, descolonizante e intercultural.

É justamente na companhia desses dois pensadores latinoamericanos que vamos desenvolver esse capítulo, no sentido de promover um diálogo entre a epistemologia e a ética, de maneira a contribuir tanto na compreensão e na formulação de uma pedagogia que ressignifique e leve em consideração o ser humano e o solo onde ele vive.

## AUTONOMÍA E FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE

Patrono da educação brasileira, Paulo Freire nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo no dia 02 de maio de 1997. Considerado um dos grandes intelectuais do século XX, a sua contribuição para a renovação do pensamento e das práticas educacionais é reconhecida em todo mundo. Educador e filósofo, escreveu um conjunto de livros e textos que ainda contribuem, sobremaneira, para a construção de uma nova maneira de conceber a formação humana, inclusive na escola. Crítico à pedagogia tradicional, de caráter magistrocêntrica, elitista e epistêmica, Paulo Freire propunha uma formação humana que levasse em consideração os problemas individuais, as experiências e o contexto social em que os educandos estão imersos. Esse processo de conscientização era, segundo ele, fundamental para se garantir uma atitude transgressora contra a opressão e em prol da liberdade e da autonomia humana. Aquela formação tecnicista e alienante, resultado de uma “educação bancária” deveria dar lugar à possibilidade do estudante e do homem em geral pensar e agir com consciência política, seguindo e criando os próprios rumos para o seu aprendizado. Para ele, o processo pedagógico não está dissociado de uma ação e de um compromisso ético.

Um dos seus livros mais conhecidos é *Pedagogia do Oprimido* (1972), escrito em 1968 e proibido no Brasil pela ditadura militar, sintetiza de maneira primorosa a caminhada que ele fez nos anos anteriores, seja no campo da educação popular, quando se dedicou ao que ele chama de “os esfarrapados do mundo” bem como sua experiência de exilado no Chile, quando sentiu na pele o que significa a opressão por parte de um sistema político que excluía a liberdade humana do seu horizonte.

Defendendo que os oprimidos precisam também de uma teoria para alcançar a liberdade, Freire considera que a educação humana deve estar atrelada a um processo e a uma pedagogia que

os liberte das garras de uma ideologia opressora e manipuladora, transformando a realidade onde vivem. É assim que no início da década de 1960 desenvolveu um método de alfabetização bastante inovador, inclusive inspirando pedagogos, professores, cientistas sociais na América Latina e na África e, posteriormente, em todo o mundo. Com este método, ele pretendia se contrapor ao sistema tradicional de ensino, todo baseado em cartilhas e conteúdos que dificultavam a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alfabetizados, em que a repetição de palavras soltas e sem sentido para a sua realidade era o mais comum. Fundamentalmente, o método seguia alguns passos que procurava levar os estudantes a superar a sua visão mágica e acrítica de mundo, conduzindo-os a uma atitude consciente, crítica e libertadora.

Enfim, a passagem dessa consciência mágica para a uma consciência crítica não acontece naturalmente, mas é resultado de um trabalho educativo dialógico, que proporcione ao alfabetizando interpretar os problemas, de colocar de lado os preconceitos, garantir a experiência da liberdade e preparar-se para a democracia.

Portanto, conscientização e alfabetização estão intimamente ligadas, na medida em que a finalidade do indivíduo em tornar-se alfabetizado não é apenas para reconhecer as letras, as sílabas e ter capacidade de ler uma frase. É, também, para tornar-se um sujeito de sua história, engajado nas lutas políticas e culturais. (Brighente e Mesquida, 2016, p. 167)

Para Paulo Freire, a formação humana não é neutra, mas, sim, um instrumento que problematiza, denuncia e enfrenta a lógica de um sistema social que busca integrar as pessoas aos interesses do capital, conformando-as e impedindo-as que ajam com liberdade e como sujeitos de sua própria história. Por isso, ele se contrapõe frontalmente a um processo formativo e a uma pedagogia que elimina qualquer possibilidade de uma ação humana autônoma. Assim, uma educação que trata os alunos como um mero espaço vazio a ser preenchido pelo professor é descabida e passível de todas as críticas, pois os transforma em objetos receptores, controlando

os seus pensamentos e suas ações, ajustando-os ao mundo e inibindo o seu poder criativo.

É neste contexto que podemos avançar um pouco mais na exposição das ideias de Paulo Freire, mas agora para ver a sua concepção de autonomia. Ele defende que respeitar a individualidade, as experiências, a visão de mundo e levar em consideração o que cada estudante traz consigo é fundamental no processo de formação e de emancipação humana. Conforme explicita a filósofa brasileira Marilena Chauí, “autonomia significa o direito de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras; independência; se refere ao modo de quem é livre ou independente. Autônomos: o que se rege por suas próprias leis, independente, autônomo” (Chauí, 2002, p. 496).

Considerada a última obra escrita e publicada por Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1996) procura não só definir o conceito, mas sobretudo propor um conjunto de saberes e de práticas que poderiam ser garantidas no processo pedagógico de forma a construir a autonomia dos educandos. Entendida, portanto, como a capacidade dos indivíduos de agirem e de tomarem decisões por meio de ações não forçadas e levando em conta sua realidade, a autonomia do ponto de vista da educação, como defende Freire, tem o objetivo de promover e transformar o educando em um sujeito que toma consciência de sua própria condição histórica e social. Parece-nos que essa concepção já aparece no contexto daquela que Kant propõe, quando reporta-se ao que ele entende por homem esclarecido.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendi-

.....

mento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung].  
(Kant, 1974, p. 100)

O homem esclarecido e autônomo é aquele que teria superado a sua menoridade e que enfrentando sua condição de heteronomia, isto é, de ser guiado por outro ou por outras regras que não as suas, pensa, decide e age servindo-se de si mesmo e de sua própria razão e por conta própria dirige suas escolhas a atitudes (Zatti, 2007).

Sem pretender aqui buscar uma sintonia aprofundada entre Kant e Freire, para o educador brasileiro a autonomia está conectada à ideia de libertação das opressões de uma realidade social injusta e causadas pelo sistema capitalista. A autonomia seria o resultado de um processo de conscientização, em que o homem deixaria de ser tratado como objeto, passando a ser sujeito e um indivíduo que pode e deve intervir nos rumos da história e da sua história.

Na sala de aula, por exemplo, o(a) professor(a) deve estar com os(as) educandos(as), aberto e disponível à curiosidade dos alunos; para tanto, não pode assumir uma postura rígida .. É justamente na sua prática pedagógica libertadora, que o educador pode lutar contra o fatalismo que a sociedade capitalista nos traz, seja contra o desemprego, a miséria ou os altos índices de analfabetismo. A educação não pode ser aquela que deposita, que incentiva a memorização mecânica, a que treina (concepção bancária), porém aquela que ajuda homens e mulheres, sujeitos da história, a pensar criticamente, colocando-lhes desafios, dando espaço para mostrar suas curiosidades e suas indagações. (Brighente e Mesquida, 2016, p. 165)

Para Paulo Freire, a autonomia tem como consequência uma formação humana em que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se, deixando de ser dependente de pensamentos, normas, ideais e projetos que não são seus. O educador que está comprometido com uma educação assim deve estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, fazendo com que o educando seja capaz de “pensar

certo”, isto é, sair de um estágio de passividade, submissão, curiosidade ingênua e senso comum, para um nível de determinação e curiosidade epistemológica, formulando saberes e juízos próprios. (Freire, 1996, p. 16)

Ser autônomo é compreender, enfrentar e superar os discursos e as práticas que procuram oprimir, adaptar e “amaciar ideologicamente” os indivíduos, levando-os a acreditarem apenas em valores, condutas e atitudes pautados pela ética do mercado, fundada no lucro e em que a liberdade do comércio fica acima da liberdade do ser humano. Ser autônomo é uma conquista que deve ser realizada pela educação por meio de uma práxis pedagógica libertadora que considera o homem um ser inconcluso, inacabado e que precisa ser formado e humanizado.

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua [própria] natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização ... Significa reconhecer que somos condicionados mas não determinados. (Freire, 1996, p. 11)

Deste modo, uma pedagogia para a autonomia deveria estar, segundo Freire, fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando, o que exige do educador a prática da escuta, de maneira a aprender a falar com os educandos sem autoritarismo ou licenciosidade, mas problematizando e acompanhando a construção do conhecimento e do exercício responsável e racional da liberdade. Para tanto, é necessário fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade que os levará a descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos, sem certezas de antemão que muitas vezes nos aprisiona e nos torna seres mecânicos.

---

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (Freire, 1996, p. 61)

Como consequência desse sujeito que se tornou autônomo, o próximo passo é pensarmos, como esperança e utopia, em uma transformação do próprio mundo e da própria sociedade e é aí que está o caráter ético-político da educação. Pensar politicamente em uma perspectiva autônoma é reinventar o mundo de hoje, o que exige comprometimento e coerência do educador e que implica além de conhecimentos dos conteúdos, um esforço de desmascaramento da ideologia dominante que imobiliza e oculta verdades. Uma prática educativa autônoma exige uma tomada de posição diante do mundo na perspectiva de transformá-lo, de tal maneira que as condições heterônomas sejam superadas.

Portanto, a formação humana não se dá apenas do ponto de vista epistemológico, em que o formando assimila apenas um conjunto de saberes elaborados e formulados ao longo do tempo, mas se constitui e exige também uma postura, uma reflexão e uma conduta ética, como também explicita Paulo Freire.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ... Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser ... É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à

formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 1996, p. 18. Grifo nosso)

Em vários momentos do texto *Pedagogia da Autonomia*, Freire utiliza a expressão “estar sendo” justamente para mostrar o caráter movediço, inconcluso e incompleto que marca o homem e a sua própria história, mas também a natureza ética da prática educativa, com a qual é possível reconhecermos a presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros, ou seja, estamos sendo sempre. No caso do professor, quando entra em uma sala de aula ele deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem, ou seja, a de ensinar e não a de transferir conhecimento. O estar sendo ou estar, como explicita também o filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch, é um movimento e uma posição filosófica, política, epistemológica e ética em relação a uma tradição e a uma perspectiva que predomina na concepção de homem, de filosofia, de ciência, de educação na América Latina, marcada pela presença e influência do pensamento eurocêntrico, que se baseia na ideia do ser, do ser mais ou do ser alguém (Asprella y Gerónimo, 2017).

Em Freire, o ser mais ou ser alguém não é algo dado a priori, como uma essência humana pré-determinada, que se realizará obrigatoriamente, mas deve ser considerado como expressão de uma vida humana em processo de estar sendo, o que permite nos rebelar e não nos resignar em face das ofensas e violências que nos destroem, que nos nega. Não é na resignação, mas na rebeldia, em face das injustiças, que nós nos afirmamos. E esse processo afirmativo, como compromisso ético-político, dar-se-á por meio da autonomia e da liberdade, de situações dialógicas, de momentos formativos em que professores e alunos partilham suas maneiras de estar sendo no mundo, sem estranhezas e sem distâncias.

Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários,

que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (Freire, 1996, p. 70)

Em seus estudos, tanto Freire como Kusch, partem do pensamento popular que, permeado por sabedorias marginalizadas, mostram uma riqueza e uma diversidade de pensamento, de valores, de saberes oriundo de uma cultura e de uma relação profunda com a terra, com o solo, com a realidade em que vivem, trazendo excelentes contribuições para uma nova perspectiva para o campo da educação.

## **O ESTAR SENDO LATINOAMERICANO: A CONTRIBUIÇÃO DE RODOLFO KUSCH<sup>32</sup>**

A ideia de estar sendo cumpre também no pensamento de Rodolfo Kusch um papel importante, indicando um caminho tanto à crítica que faz à razão ocidental como uma possibilidade de compreensão e diagnóstico da cultura latinoamericana, sempre na perspectiva de mapear o que é histórica e culturalmente específico dos povos que habitam esse outro lado do mundo. Kusch busca, entre outros objetivos, destacar a presença de um pensamento novo, arraigado nas manifestações da cultura popular e americana. Se a marca do Ocidente é universalizar os seus valores, suas crenças e pensamentos, talvez pudéssemos nos exercitar no sentido de demarcar o que

---

32. Este tópico, com modificações, é parte de trabalho apresentado nas *VIII Jornadas O pensamento de Rodolfo Kusch - territorialidades e interculturalidades: movimentos seminais na América Profunda*, realizadas em novembro de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, Brasil.

.....

nos é específico, sobretudo a partir do lugar que “estamos sendo”, que é o continente latinoamericano.

Rodolfo Kusch nasceu no dia 25 de junho de 1922 em Buenos Aires e faleceu em 30 de setembro de 1979. Era filho de alemães radicados na Argentina. Graduou-se em filosofia pela Universidade de Buenos Aires, em 1948. Realizou profundas pesquisas de campo sobre o pensamento indígena e popular americano como base de su reflexión filosófica.

Para desenvolver a noção de “estar”, “estar siendo”, “estar no más”, Kusch considera que se o pensamento racionalista de influência europeia dominou a instauração e a interpretação de nossa cultura, trata-se, agora, de desconstruir essa estrutura lógica que se coloca como superior, em detrimento das culturas autóctones e indígenas americanas. Na base de suas reflexões está a ideia de que a racionalidade ocidental se funda no ser, no ente, na coisa, enquanto a racionalidade indígena se fundaria no estar, no domicilio, no habitat. Adotando modos de observação próprios da ciência antropológica, foi a campo aprofundar suas intuições no sentido de se pensar e extrair uma filosofia autenticamente americana e concluiu que nos povos originários há uma situação ontológica e epistemológica única, caracterizada pelo predomínio do “estar” sobre o “ser”. O pensamento racionalista europeu ao negar ou desconsiderar por completo o pensamento americano transforma-o em um objeto sem vida e sem história, restando-nos construir um movimento de resistência e de autoafirmação, na busca da emancipação dos discursos e práticas que nos impedem de expressar nossa própria cultura de maneira integrada e autônoma.

Diante desse diagnóstico, o medo é um sentimento que se deve levar em consideração e vivê-lo plenamente, pois ele dá a oportunidade de se sentir, de se experimentar e de se pensar sobre quem somos nós. Para o indígena não é um problema viver essa experiência, aliás ela o constitui e o define, ao contrário de uma técnica filosófica de além-mar que pretende controlá-la e submetê-la aos ditames da razão, adotando, inclusive, perspectivas pedagógicas.

.....

Dito de outro maneira, o pensamento originário latinoamericano não requer uma técnica ou uma lógica que o levaria a um saber que dissesse como as coisas são, com o objetivo de captar o “quê” das coisas, a sua forma essencial, mas, ao contrário, pretende se aproximar do sentido, do significado, do conteúdo e da dinâmica vital que movimenta o solo, a natureza e as pessoas.

La situación del pensar culto y del pensar popular parecieran simétricamente invertidas. Si en el pensar culto [filosófico occidental] predomina lo técnico, en el popular este pasa a segundo plano e en cambio predomina lo semántico. en suma, si en los sectores populares se dice algo, en el sector culto se dice cómo ... Es natural que haya correlativamente un algo y un cómo en el decir, pero no es natural que ambos se distancien y se sobrevalore el cómo sobre el algo ... Volviendo al filosofar, el problema intrínseco de esta actividad no es de mera técnica, o sea del cómo, sino también de un algo que se constituye ... el pensamiento culto invierte la dirección, en vez de apuntar al algo del decir, apunta el cómo. (Kusch, 2000, pp. 9-10)

Para Kusch, é necessário um equilíbrio entre conteúdo e forma, de tal maneira que possamos desfeticizar a técnica e a lógica que promete o progresso como consequência e que tem marcado, inclusive, a educação burguesa, 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.

Se enfrenta al caos para encontrar lo previsto. Y para garantizar esto se usan técnicas. Con esto se mata el tiempo, porque se sustrae la posibilidad de la novedad. Se pierde el miedo a que lo que aparezca sea otra cosa. De ahí nuestra educación. Se educa a los jóvenes para pre-ver, ver antes, saber ya lo que se da, y así detener el tiempo, evitar el engorro [peso] del sacrificio. (Kusch, 2000, p. 12)

Nessa perspectiva, o que se tem visto na América seria um grande desnível entre o que este continente era e o que o Ocidente trouxe. De um lado, 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 custo e a que preço.

Ser alguien implica el afán de serlo y ese deseo se identifica, en este contexto, con el progreso, con la sustitución de los frutos por (la acumulación de) simples cosas, con la obsesión de sumar objetos. Así, la perfección del ser, en última instancia, implica tener ... El individuo busca la perfección y esta se identifica con un afán de progreso infinito relacionado con los objetos, un progreso que implica la negación del viejo deseo de mínima que simplemente pretendía conservar la vida, comprometido con el mero estar. (Cullen, 2003, p. 53)

O homem latinoamericano, formado, educado e influenciado por essa visão de mundo de matriz europeia não suporta o medo e o estar, pois isso o angustia, diferentemente do indígena, que ao sentir medo recorria aos bruxos em busca de ajuda. Para eles, assumir nossa 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 pela razão. É como se houvesse um imperialismo da racionalidade que, na verdade, revela a nossa fraqueza e a nossa 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.

... ni lo que llamamos cultura nos brinda un saber total ... Cultura cotidianamente, supone un saber de libros y de datos igual que en caso de la ciencia. El mejor ejemplo es la librería. Entrarnos en ella y siempre sentimos nuestra inferioridad frente a tanto saber volcado en el objeto libro. Seguimos viviendo la enciclopedia científica a nivel de cultura ... Se

.....

piensa que ese saber acumulativo que se da en la enseñanza y que se cristaliza en la librería es una ventaja del siglo ... Lo que en el siglo XX se llama cultura, se reduce entonces a un simple fetichismo. (Kusch, 2000, pp. 21-22)

Diante desse quadro, podemos constatar em nossa sociedade latinoamericana uma dupla polaridade: de um lado, o “estar no más”, o “estar siendo” e, de outro, o “ser alguien”, conforme expressões kuschianas, ou o meramente “ser mais” a priori, destituído de nossa presença no mundo, conforme Paulo Freire. Estaríamos acostumados a um saber acumulativo, quantitativo, competitivo e enciclopédico, mas parcial e incompleto, pois nós, as coisas e o mundo somos mais do que aquilo que é definido conceitualmente e que nenhuma técnica filosófica, científica e pedagógica é capaz de apreender.

Esta ideia de estar no mundo e nada mais (“estar no más”, “estar siendo”) seja como uma característica da cultura americana, seja como uma crítica à razão ocidental, como propõe Kusch, nos convida a regressar à história da própria filosofia e ver nela o efeito do processo de hipervalorização da razão em detrimento de outras dimensões humanas, como a passional.

A partir da perspectiva kuschiana podemos pensar que a postura de desconsiderar as paixões humanas, como o medo, por exemplo, como um contraponto ou outro lado da razão ou do ser, é desvalorizar um estado original que precisa ser olhado em sua singularidade e profundidade. Para tanto, temos que considerar o solo que habitamos, que é o lugar que sustenta a vida e é seu apoio espiritual. A cultura tem que ter uma margem de arraigo, ser considerada como situada em um espaço geográfico. É do solo que emerge toda uma cultura e toda uma maneira de ser, de pensar, de agir e de falar, enfim, um ethos. Por isso a ideia de se fazer de uma geocultura do homem latinoamericano e, assim, se resgatar a dignidade filosófica das cosmovisões indígenas americanas.

Detrás de toda cultura está siempre el suelo ... Y ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni si toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. Él simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener ... No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo, aunque se trate del altiplano o de la selva. De ahí el arraigo y, peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida. (Kusch, 2000, pp. 109-110)

Portanto, o solo, as paixões, o medo, os sentimentos, o aqui e o agora, o devir de nossas vidas, a magia, o simbólico são as características centrais para se pensar e compreender a singularidade da cultura latinoamericana. É o “estar sendo” como estrutura existencial e como decisão cultural. Diferente do “ser” que define, que coloniza e que faz referência à essência, o “estar” assinala e aponta a condição, o modo exterior de tudo aquilo que existe (ente), sem preocupação com uma interioridade, universalidade e imutabilidade.

Segundo Kusch, o horizonte simbólico americano destaca o domínio do estar, do “estar sendo”, o que implica mais do que aquilo que é enunciado ou dito pelo ser; é um viver puro, é estar domiciliado e “prendido a un suelo que se da como inalienable” (Kusch, 2000, p. 238). Ao desconsiderarmos isso revelamos a nossa própria inautenticidade. “Nuestra autenticidad no radica en lo que Occidente considera auténtico, sino en desenvolver la estructura inversa a dicha autenticidad, en la forma ‘estar siendo’ como única posibilidad ... Solo el reconocimiento de este último dará nuestra autenticidad. (Kusch, 2000, p. 239)

Isso quer dizer, explica Kusch, que nas culturas ocidentais, e que é bem manifesto na América, o ser se sobrepôs ao estar, conquistando-o, colonizando-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.

Se de um lado, o mundo do ser europeu aparentemente resolveu o problema da hostilidade e do medo que o mundo oferece, por meio da teoria e da técnica, por outro lado, o mundo do estar americano não supõe uma superação da realidade, mas faz uma invocação a ela, colocando-a e colocando-se frente a ela. Enquanto o Ocidente cria a ciência e a educação para se contrapor e enfrentar o medo – diríamos, as paixões –, 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.

Portanto, uma pedagogia crítica e latinoamericana, a partir do que nos apresentou Kusch, deve incluir e pensar o humano na sua relação sempre inacabada com o solo, ou seja, em sua dimensão existencial da cultura, transitória, insegura, se quisermos atingir a sua plenitude e, segundo ele, a nossa própria missão na América. Isso supõe o campo das possibilidades do estar sendo, como também propôs Paulo Freire.

## **A QUESTÃO DO ESTAR, A AUTONOMIA E A EDUCAÇÃO: POR UMA ÉTICA DA ALTERIDADE**

Para terminar as reflexões até aqui realizadas, gostaríamos de enfatizar que as ideias de Paulo Freire e de Rodolfo Kusch permitem dialogarmos não apenas com o contexto histórico latinoamericano, mas também com a própria tradição filosófico-educacional da qual somos herdeiros, visando seu enfrentamento e superação, em vista de uma educação para a uma ética da alteridade. Como vimos, as noções de autonomia e de estar sendo são como que parâmetros que podem contribuir, por um lado, no entendimento do processo de dominação e de desrespeito que os povos originários e oprimidos sofreram ao longo da história da América e, por outro lado, na superação da visão dualista e maniqueísta que muitas vezes foi adotada no processo educacional. No primeiro caso, o projeto colonizador desconsiderou e desvalorizou a cultura, os

usos, os costumes aqui já existentes, em nome de uma concepção de homem e de mundo vinda de outro lugar, isto é, da Europa; no segundo caso, classificou os povos autóctones ou ab-órigenes como bárbaros e distantes da civilização e, por isso, precisaram ser educados e catequizados. É como se houvesse uma essência humana que deveria ser ensinada, assimilada e interiorizada por aqueles que habitavam o solo americano. Podemos considerar que essa perspectiva ainda prevalece nos projetos educacionais existentes até hoje.

A nós nos parece que é justamente contra essa prática que se opuseram Freire e Kusch. Em seu texto *Pedagogia do Oprimido* (1972), Freire considera que o ser humano é produto de sua história, o que significa dizer que não haveria espaços para essencialismos, ou seja, como se o sujeito humano fosse concebido como algo determinado a priori e por natureza. Ao contrário, é preciso educar o oprimido a partir de sua cultura, de seu ethos e de sua maneira de estar no mundo, e não a partir de um modelo de sujeito humano dado e imposto pelo opressor. A autonomia do oprimido se constrói, portanto, não por meio de um processo de identificação, reprodução e introjeção da imagem e da consciência opressora, porém na busca e realização histórica de sua subjetividade autêntica desde uma pedagogia humanista e libertadora.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1972, p. 35)

Ninguém mais que os próprios oprimidos, com suas emoções e seus medos devem ser os protagonistas de seu próprio caminho de liber-

.....

tação e de reflexão sobre si mesmos. Na mesma direção, embora em contexto histórico e ponto de partida diferente e distinto, Kusch também procura compreender de maneira profunda o processo de dominação e exploração dos povos, sobretudo indígenas, na América. Porém, essa compreensão não pode se dar por uma mera classificação, em que de um lado está a cultura indígena campesina e de outro a cultura ocidental europeia: barbárie e civilização. Referindo-se à formação argentina, Kusch crê, “que esta clasificación es anticuada. Fue útil en los primeros años de nuestra formación nacional y había sido planteada por una generación positivista y liberal que pensó honestamente en incorporar nuestra nacionalidad al concierto de las naciones” (Kusch, 2007, pp. 201-202).

Como fizera Paulo Freire, olhando para o Brasil dos anos 1960 e Kusch, olhando para a Argentina de sua época, devemos, agora, considerar as pautas da cultura na qual os indivíduos estão inseridos. Os campesinos do nordeste brasileiro e os indígenas do altiplano andino deveriam ser educados e formados a partir de uma cultura e de um modo de viver que lhe são próprios, construídos e conduzidos por meio de um longo processo histórico. À pretensão positivista de buscar uma síntese entre a civilização e a barbárie na verdade indica, geralmente, o desejo de superioridade da primeira sobre a segunda. Nesse processo, o bárbaro - os indígenas, o campesino, o oprimido, o negro, etc., - é considerado um outro que precisa ser superado e educado nos padrões civilizatórios. Na visão colonizadora, ser bom e ser cidadão é adequar-se ao mundo civilizado. Kusch cita o exemplo de um bruxo que realizou um ritual muito importante por ocasião do envio de seu filho para estudar em uma Escola Militar ou quando uma vizinha dele, em Maimará, ficou muito contente quando enviou seu filho para estudar em Tucumán. Em ambas situações, se via uma manifestação de que os filhos estavam superando o seu estado de barbárie. ¿Seria isso necessário? Essa seria a única síntese a ser feita? Não, responde Kusch.

Ciertas comunidades quechuas en Bolivia quieren constituir su propia universidad en quechua. Evidentemente, no tenemos porqué afligirnos, queremos buscar una síntesis y el pueblo está ensayando los

tanteos ... Lo que va a pasar no dependerá de nosotros, los sabios que tanto nos preocupamos por los futuros y los pasados, sino que dependerá de los que no son sabios, quizás del brujo boliviano, de mi vecina, en suma, mal que nos pese, de aquellos que son educados según otras pautas culturales. Es posible que la solución surja cuando los educados de un lado, o sea los buenos [los civilizados], pero que pecan de orgullo y de ansiedad, hablen con aquéllos. (Kusch, 2007, p. 203)

Portanto, a síntese não é uma relação de superioridade de um sobre o outro, mas resultado de um diálogo profundo, de maneira a surgir uma total autenticidade dos dialogantes, e quando essa autenticidade é exercida “se descubre lo humano en toda sua degradación como lo humilde, finito y desalbergado que ensaya tímidamente su cultura y agrega a veces, como un sucedáneo, un torpe orgullo porque se cree muy bueno” (Kusch, 2007, p. 204).

Como é possível observar, em ambos pensadores o que emerge com grande vigor é a questão da alteridade. As reflexões que fizeram acerca da autonomia e sobre a questão do estar sendo nos conduz a pensar em uma educação que leve em consideração o outro. Para Paulo Freire (1996), o professor deve respeitar o educando, o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, o seu gosto estético, as suas inquietudes e medos, a sua linguagem, os seus valores, suas crenças e suas simbologias. É neste sentido que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem, crescem e respeitam a diferença, se revela, pois estão sendo e agindo com autonomia, como seres que, inacabados, assumem-se radicalmente éticos e históricos. (Freire, 1996, p. 31)

Em Kusch também há um reconhecimento de uma alteridade, mas que na América Latina ela foi ocultada, explorada, oprimida e exterminada. Há um processo de negação do caráter arraigado da cultura dos povos originários latinoamericanos, de sua dignidade, de sua história e de sua maneira de viver, de conviver e de habitar o solo, e onde tudo pode se fazer. Em seu nascimento moderno,

o “Novo Mundo” foi marcado pela invasão, pela imposição e pela violência, em nome de um progresso, de um ser alguém sem medidas. Todos aqueles povos e habitantes originários - astecas, maias, aimará, incas, etc., - foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas e definidos como inferiores, primitivos e epistemologicamente arcaicos.

Embora possa haver diferenças de pontos de vista e de perspectivas para se pensar uma filosofia da educação e um projeto pedagógico humanizador (Giuliano, 2018), pode-se perceber que Paulo Freire e Rodolfo Kusch estão na mesma trincheira, com análises e estudos profundos acerca de uma realidade histórica e geoculturalmente marcada por situações de dominação, de negação e de extermínio. Ambos trataram de compreender e pensar em e desde uma América que foi construída por práticas políticas, econômicas, sociais e culturais e por concepções epistêmicas, éticas, estéticas que se fundamentavam em noções e referências vindas e formuladas em outros contextos, desconsiderando os problemas, as particularidades e as tensões próprias de nosso território.

Portanto, está mais do que na hora de pensarmos uma educação latinoamericana que inclua o outro, em direção a um mundo mais justo, tolerante e respeitoso, pois o diferente, aquele é excluído, não é uma ameaça, mas uma possibilidade para se construir uma nova identidade, novos vínculos e uma nova convivência. Para tanto, é fundamental que retomemos com profundidade o tema da alteridade ou da problemática do outro. Para concluir o capítulo, faremos apenas um pequeno apontamento acerca do assunto para estimular futuras discussões.

Podemos observar que a tradição filosófica não tem abordado a questão de maneira hegemônica, pois desde os seus inícios a alteridade como questão ética ficou em segundo plano, especialmente se a olharmos em uma perspectiva eurocêntrica. Hoje já é aceitável considerar que a filosofia não se restringe ao mundo grego e por isso talvez seja necessário nos reposicionarmos em relação à ética e àquilo que ela constitui. É bem verdade que desde os gregos,

dependendo da escola que estudarmos, o tema da alteridade já se encontrava presente, ao menos por exclusão e como uma representação conceitual e epistêmica. Neste sentido, quando Parmênides defendia que o ser é e o não-ser não-é, vislumbra-se ex negativo uma primeira noção daquilo que nos tempos contemporâneos adquiriu uma relevância jamais enfatizada no decurso do pensamento ocidental. Na proposição parmenídica, o “não-ser”, o outro, só adquire “existência” em relação a um eu que totaliza e representa a realidade. A única chance que o outro tem de existir é quando ele se reduz ou se torna semelhante ou comparável a este eu. Nesse percurso, essa concepção parece ter se tornado hegemônica, praticamente se transformando em um costume e uma prática representacional inquestionável. No caso específico dos seres humanos, temos a ideia e a concepção de que somos semelhantes e que todos os outros indivíduos são semelhantes a mim, ou seja, há uma essência humana que se estende e está presente em cada um de nós; seríamos da mesma espécie.

Na aurora da modernidade esta ideia se manifesta por meio da acepção de que somos todos iguais, ou seja, a igualdade surge como a solução para os conflitos existentes em um hipotético estado de natureza, em que havia “uma guerra de todos contra todos”. Para que não nos exterminássemos era necessário estabelecer um contrato e criar uma instituição que desse conta de bem controlar e preservar a vida de cada um e, por extensão, de todos. Por isso, o Estado na modernidade nasce com essa função, ou seja, de garantir a igualdade entre todos.

Nos anos finais do século XIX e início do século XX a figura do outro, ou melhor, o tema da alteridade se reveste de uma nova concepção. Nem semelhante, nem igual, mas diferente. Este é o leitmotiv de um debate que se instaura, provocando novas posturas e nova perspectivas para a convivência humana. Ao esquecermos de pensar o outro como outro e agora colocá-lo no centro das nossas práticas a questão se reveste de um novo significado e torna-se tema para uma novo campo de reflexão: a ética.

---

Enfim, tanto Paulo Freire como Rodolfo Kusch parecem tomar essa perspectiva em suas análises e reflexões. Para eles, segundo a minha compreensão, uma educação libertadora e comprometida com a história dos povos latinoamericanos deve ser essencialmente ética, pois seria bastante lamentável desconsiderar o outro, o diferente, e apenas tratá-los como passíveis de serem excluídos, oprimidos e negados. Na esteira do que defende Levinas, estão de acordo que o outro não é um conceito abstrato, nem uma categoria de pensamento, mas ele tem um rosto que se revela e que deve ser acolhido e reconhecido. “A epifania do rosto como rosto, abre a humanidade. O rosto na sua nudez apresenta-me a penúria do pobre e do estrangeiro” (Levinas, 2000, p. 190). Pensar, reconhecer e acolher o rosto da América é fazer essa experiência epifânica, em que o outro se manifesta como alguém único, singular e diferente. O outro já não é mais um estranho, ele se transformou no nosso próximo. Sua presença dentro de mim é uma interpelação que não deixa indiferente à sua sorte. Esse parece ser o compromisso e o chamamento que os nossos dois pensadores latinoamericanos estão fazendo e propondo, inclusive no campo da educação.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Asprella, E.I y Gerónimo, F. (2017). *Paulo Freire y Rodolfo Kusch: dos pensadores de nuestro suelo. Aportes para pensar la alteridad en los procesos de intervención del trabajo social*. <https://bit.ly/31FuUUc>
2. Brighente, M. F. y Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: *da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora*. *Pro-posições*, 27(1), (79), 155-177.
3. Chauí, M. (2002). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo Cia. das Letras.
4. Cullen, C. (2003). *Rodolfo Kusch: esbozo de una dialéctica de la subjetividade*. UBA.
5. Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
6. Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI.
7. Giuliano, F. (2018). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la filosofía de la educación. *Pensando: revista de Filosofia*, 9(17), <https://bityli.com/lce7D>. Kant I. (1974). Resposta à pergunta: ¿que é esclarecimento? In: Kant, I. *Textos Seletos*. Vozes.
8. Kusch, R. (2000). Geocultura del hombre americano. *Obras completas*. Editorial Fundación Ross, 3.
9. Kusch, R. (2007). Los interrogantes de un maestro. *Obras completas*. Fundación A. Ross, 4.

