DO “SER” AO “ESTAR SENDO”: RODOLFO KUSCH, EDUCAÇÃO DECOLONIAL E CONVIVÊNCIA ESCOLAR[i]

CARVALHO, Alonso Bezerra

Instituição: Unesp/Marília

E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

SOUZA, Marilene Proença Rebello de

Instituição: IP/USP

E-mail: mrpdsouz@usp.br

TASAT, José Alejandro

Instituição: UNTREF/Argentina

E-mail: jtasat@untref.edu.ar

COLOMBANI, Fabiola

Instituição: UNESP/Assis

E-mail: fabiola.colombani2@gmail.com

Eixo temático: Eixo 01 - Fundamentos teóricos da educação

Agência financiadora: CNPq e FAPESP

Resumo

Este trabalho teórico tem como objetivo analisar as contribuições da antropologia filosófica do argentino Rodolfo Kusch (1922-1979) para a construção de uma epistemologia decolonial latino-americana no campo educacional. Partindo da constatação de que a educação escolar, hegemonicamente estruturada sob a matriz racionalista eurocêntrica, tem historicamente negado as formas de pensar, sentir, estar e conviver dos povos originários e da cultura popular da América Latina, busca-se em Kusch um pensamento situado que propõe o predomínio do “estar” sobre o “ser” como categoria existencial e cultural própria do continente. A crítica kuscheana à razão ocidental desvela o imperialismo de uma racionalidade que pretende controlar, prever e dominar todas as dimensões da vida, incluindo o medo, as paixões e o caos do cotidiano. Ao contrapor o “estar sendo” americano ao “ser” europeu, Kusch oferece elementos para repensar a educação e a convivência escolar partir de uma perspectiva intercultural e decolonial, que reconheça a ancestralidade, a alteridade, a geocultura e o saber popular como fontes legítimas de conhecimento. A metodologia adotada é de revisão bibliográfico-documental, com ênfase na obra *Geocultura del hombre americano* e em comentadores. Conclui-se que a filosofia de Kusch permite vislumbrar uma educação situada, que não se reduz à técnica e ao progresso linear, mas que acolhe o outro, o medo e o “não saber” como dimensões constitutivas do humano, contribuindo para a resistência epistemológica frente aos retrocessos contemporâneos.

Palavras-chave: Decolonialidade. Estar-sendo. Epistemologias de resistência.

1. Introdução

O presente trabalho inscreve-se no campo dos fundamentos teóricos da educação, com especial atenção às epistemologias de resistência que têm emergido na

América Latina como contraponto à hegemonia do pensamento eurocêntrico. A motivação central decorre de uma inquietação persistente: por que a educação escolar, apesar das sucessivas reformas e da profusão de métodos, ainda permanece, em grande medida, alheia às formas concretas de vida, de saber e de sentir das populações latino-americanas? Por que a escola continua a reproduzir uma lógica que valoriza o "ser alguém" (acumular, progredir, ascender) em detrimento do "estar sendo" (viver, habitar, pertencer)?

Para enfrentar essas questões, recorremos à obra do filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch (1922-1979), cujo pensamento, forjado na "América profunda", oferece instrumentos conceituais originais para uma crítica radical à razão ocidental e para a formulação de uma geocultura própria do continente. Diferentemente de abordagens que tomam a realidade latino-americana a partir de parâmetros europeus, Kusch embrenha-se no solo americano para dele extrair um pensamento autêntico, arraigado nas manifestações da cultura popular e indígena.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar as contribuições de Kusch para a construção de uma epistemologia decolonial latino-americana em educação, destacando a centralidade da categoria "estar sendo" como alternativa à ontologia do "ser" que fundamenta a racionalidade ocidental. Para tanto, serão examinados: a crítica kuscheana à técnica e ao progresso como ideologia educacional; a polaridade entre "estar no más" e "ser alguém"; o lugar do medo e das paixões na configuração do ethos americano; e as implicações desse pensamento para a formação de professores e a prática docente.

A essas questões, acrescenta-se ainda uma dimensão frequentemente negligenciada pelos debates educacionais, mas que emerge com força no cotidiano escolar: a convivência. Conflitos, indisciplina, violência simbólica, bullying, discriminação e dificuldades de relação entre pares e entre professores e alunos são fenômenos que desafiam diariamente as escolas latino-americanas. A hipótese que orienta este trabalho é a de que tais dificuldades não são meramente problemas de gestão ou de falta de normas, mas expressões de um mal-estar mais profundo, enraizado na negação sistemática do *estar sendo* dos sujeitos que habitam a escola. Quando o aluno não se reconhece no currículo, quando sua cultura, sua língua, seus gestos e seus medos são sistematicamente desconsiderados, a convivência se torna tensa, porque a escola lhe pede que *seja alguém* (um aluno ideal, um futuro cidadão produtivo) sem nunca perguntar quem ele *está sendo* agora, neste solo, nesta comunidade, nesta história. A convivência escolar, portanto, não pode ser pensada separadamente da questão epistemológica e cultural.

2. Kusch e a crítica à razão ocidental: o predomínio do "estar" sobre o "ser"

A antropologia filosófica de Rodolfo Kusch procura indicar caminhos outros tanto na crítica à razão ocidental quanto no processo de compreensão e diagnóstico da cultura latino-americana. Articulando essas duas posturas intelectuais e investigativas, ele mapeia o que é histórica e culturalmente específico dos povos que habitam "este outro lado do mundo". Em *Geocultura del hombre americano* (2000), Kusch busca destacar a presença de um pensamento novo, arraigado nas manifestações da cultura popular e americana, demarcando o que nos é específico a partir do lugar que "estamos sendo".

Na base das reflexões kuscheanas está a ideia de que a racionalidade ocidental se centraria no *ser*, no ente, na coisa, enquanto a racionalidade indígena se fundaria no *estar*, no domicílio, no habitat. Adotando modos de observação próprios da ciência antropológica, Kusch foi a campo aprofundar suas intuições no sentido de extrair uma filosofia autenticamente americana. Sua conclusão é que a experiência americana havia gerado uma situação ontológica e epistemológica única, caracterizada pelo predomínio do "estar" sobre o "ser".

O pensamento racionalista europeu, ao negar o pensamento americano, transforma-o em um objeto sem vida e sem história, restando-nos construir um movimento de resistência e autoafirmação na busca da emancipação dos discursos e práticas que nos impedem de expressar nossa própria cultura de maneira integrada e autônoma. Para Kusch, o medo que sentimos de ser nós mesmos é resultado do medo inicial em pensar sobre quem somos. Isso deriva, segundo ele, de uma dificuldade em possuirmos a nossa própria técnica para filosofar: "O estancamento do filosofar entre nós, a impossibilidade de avançar, ou de empreender um filosofar, deve-se seguramente, como costuma dizer-se, a uma ausência de técnica para isso." (Kusch, 2000, p. 9. Tradução nossa).

3.O pensar popular e a crítica à técnica educacional

O pensar popular, característica marcante do pensamento americano, não requer uma técnica ou lógica que nos levaria a um saber que dissesse *como* as coisas são. Pretendendo captar o "quê" das coisas, no pensamento americano o fundamental é o sentido, o conteúdo, e não a forma, como tem feito o pensar europeu. Kusch afirma que o pensamento culto inverte a direção: em vez de apontar para o *algo* do dizer, aponta para o *como*.

Kusch crê que é necessário um equilíbrio entre conteúdo e forma, de tal maneira que possamos desfetichizar a técnica e a lógica que prometem o progresso como consequência e que têm marcado, inclusive, a educação burguesa, ao fundamentar o

ensino na ideia de progredir e avançar, isto é, em uma concepção de razão que considera tudo passível de ser dominado, controlado e previsto. Nas palavras do autor:

> Enfrenta-se o caos para encontrar o previsto. E para garantir isso, usam-se técnicas. Com isso, mata-se o tempo, porque se subtrai a possibilidade da novidade. Perde-se o medo de que o que apareça seja outra coisa. Daí a nossa educação. Educam-se os jovens para pré-ver, ver antes, saber já o que se dá, e assim deter o tempo, evitar o aborrecimento do sacrifício. (Kusch, 2000, p. 12. Tradução nossa)

Analisando a história da própria Argentina – análise que pode ser estendida a outras culturas latino-americanas –, Kusch considera que estas se formaram sob a influência do enciclopedismo e do academicismo europeu, que almejava apreender a totalidade das coisas como algo externo, acumulativo e quantitativo. Para escapar a essa situação, precisaríamos observar a vida cotidiana, que muitas vezes é um caos, fonte de medo, mas também de todas as verdades.

Na América, observa Kusch, vivemos entre o saber enciclopédico – que almeja apreender em inumeráveis páginas todos os dados desse mundo – e o não saber da vida cotidiana. O saber desse "não saber" é o puro estar; é a nossa parte não europeia ou antieuropeia. O indígena americano encontrava seu domicílio da pele para dentro, enquanto o europeu o encontrava da pele para fora. Assumir o medo para entender a verdadeira dimensão do "estar" é, portanto, dar um salto para trás, para o aquém de nós mesmos, mas que avança: "Um salto para o embrionário, para o ab-origem, que diz respeito à verdade do que tem que ocorrer e acontecer em direção ao futuro." (Kusch, 2000, p. 16. Tradução nossa).

4. A polaridade "estar no más" e "ser alguién": implicações educacionais

Segundo Kusch, o que temos visto na América é um grande desnível entre o que este continente era e o que o Ocidente trouxe. De um lado, o inferior, o inútil; 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. Como sintetiza Cullen (2003, p. 53. Tradução nossa) comentando Kusch:

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

Influenciados por essa visão europeia, não suportamos o medo e o *estar*, pois isso nos angustia, diferentemente do indígena, que ao sentir medo recorria aos xamãs 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 impotência frente à totalidade daquilo que deveríamos pensar.

Diante desse quadro, podemos constatar em nossa sociedade americana uma dupla polaridade: de um lado, o "*estar no más*" e, de outro, o "*ser alguien*". Ou seja, vivemos uma rara mescla de um não saber da vida íntima ou cotidiana e um saber enciclopédico e acadêmico. Essa polaridade tem profundas implicações educacionais: a escola, ao privilegiar o "ser alguém" (progresso, acumulação, ascensão), nega o "estar sendo" (pertencimento, cotidiano, vivência), produzindo um descompasso entre a formação escolar e a vida concreta dos educandos.

Esse descompasso, longe de ser apenas uma questão epistemológica ou curricular, manifesta-se de maneira aguda no plano da convivência escolar. Quando o aluno é constantemente confrontado com um modelo de "ser alguém" que não dialoga com seu "estar sendo" concreto, a relação com o outro — professor, colega, gestor — torna-se um campo de estranhamento e, frequentemente, de conflito. O aluno que não se vê representado nas normas, nos conteúdos e nas expectativas escolares pode reagir com apatia, com agressividade ou com uma indiferença que o professor interpreta como falta de interesse ou indisciplina. No entanto, como sugere Kusch, trata-se talvez de uma forma de resistência, de uma recusa em abandonar o "estar" para se submeter a um "ser" que lhe é estranho. A convivência escolar, nessa perspectiva, não pode ser reduzida a um conjunto de regras de comportamento ou a programas de mediação de conflitos que operam apenas na superfície do fenômeno. É preciso indagar: que tipo de convivência é possível quando a escola nega a geocultura, o solo, as paixões e os medos dos seus alunos? Que tipo de relação com o outro pode florescer quando o outro é sistematicamente desqualificado em sua maneira de *estar* no mundo? A polaridade kuscheana ilumina, assim, uma dimensão oculta dos problemas de convivência: eles são, também, fruto de uma colonialidade que persiste nas relações pedagógicas.

5. As paixões humanas e o "estar sendo" americano

A ideia de estar no mundo e nada mais ("estar no más", "estar siendo") – seja como característica da cultura americana, seja como crítica à razão ocidental – nos leva a regressar à história da própria filosofia, com sua hipervalorização da razão esclarecida em detrimento de outras dimensões humanas, como a dimensão passional. Como já

diagnosticaram Adorno e Horkheimer (1985, p. 19): “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. [...] O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo.”

Na perspectiva kuscheana, a postura de não levar em conta as paixões humanas e o sentimento de medo como contraponto ou outro lado da razão é desconsiderar um estado original que precisa ser olhado em sua singularidade e profundidade. Americanizar a filosofia – e, poderíamos acrescentar, a educação – é fazer uma reflexão sobre o conteúdo da própria consciência, em que o sujeito não pode ir mais além de sua vivência, pois é um sujeito fusionado no mundo. Para tanto, temos que considerar o solo que habitamos, que é o lugar que sustenta a vida e é seu apoio espiritual.

> Por trás de toda cultura está sempre o solo [...] E esse solo assim enunciado, que não é coisa, nem lugar, mas que pesa, é a única resposta quando alguém se faz a pergunta pela cultura. Ele simboliza a margem de arraigo que toda cultura deve ter [...] Não há outra universalidade que esta condição de estar caído no solo, ainda que se trate do altiplano ou da selva. (Kusch, 2000, p. 109-110. Tradução nossa)

Portanto, o solo, as paixões, o medo, os sentimentos, o aqui e o agora de nossa vida são as características centrais para se pensar e compreender a singularidade da cultura latino-americana. É o “estar sendo” como estrutura existencial e como decisão cultural. Diferente do “ser”, que define e faz referência à essência, o “estar” assinala a condição, o modo exterior de *tudo aquilo que existe*, sem preocupação com uma interioridade.

Essa compreensão do "estar sendo" tem implicações diretas sobre a maneira como concebemos a convivência no espaço escolar. Se a escola opera exclusivamente na lógica do "ser" — definindo antecipadamente o que o aluno deve ser, quais competências deve desenvolver, que perfil deve assumir —, ela tende a ignorar as condições concretas, os medos, as paixões e os modos de habitar o mundo que os alunos trazem consigo. A convivência, então, torna-se um espaço de imposição e de adaptação forçada, e não de encontro genuíno entre alteridades. Em contrapartida, uma escola que se abre ao "estar sendo" dos seus alunos não abandona a tarefa de ensinar, mas a redimensiona: ela parte do solo afetivo e existencial em que os alunos se encontram para, a partir daí, construir pontes rumo ao conhecimento. Nesse contexto, a convivência não é um problema a ser resolvido por meio de técnicas de controle comportamental, mas um horizonte a ser cultivado por meio do reconhecimento mútuo, da escuta atenta e da acolhida do outro em sua singularidade. O medo, as paixões, os gestos — tudo o que a razão ocidental tende a recusar como obscuro ou irracional —

passa a ser visto como matéria viva da relação pedagógica. A convivência, assim, deixa de ser um "tema transversal" ou uma "disciplina" para tornar-se o próprio solo ético da educação.

6. Implicações para uma epistemologia decolonial em educação

As reflexões de Kusch permitem vislumbrar caminhos para uma educação situada, que não se reduza à técnica e ao progresso linear. Inspirados nessas reflexões, talvez seja necessário assumirmos uma maneira de pensar e de agir, inclusive no campo da educação, a partir daquilo que foi negado pela positividade ocidental. O que se tem ensinado nas escolas é uma visão da América distante daquele mundo vivido por seus primeiros habitantes, que foi ao longo do tempo destruído e desconsiderado, pois está fundado em um pensamento totalizador e em uma superestrutura idêntica para todos os sujeitos, suprimindo as diferenças. “É a América que luta contra o apagamento do humano e do sujeito doador de sentido e símbolos.” (Chelini, 2012, p. 5).

Neste sentido, edificar um novo pensar e um novo agir pedagógico talvez seja necessário para nos contrapor aos impulsos individualistas do *eu moderno*, de matriz cartesiana, e refletir sobre um *nós* que não seja metafísico nem abstrato, mas arraigado em suas origens, situado na terra e em suas raízes. Isso significa dar um passo atrás, voltar a um estado embrionário que, como uma semente que cresce, possa dar frutos, comprometendo-se com o mundo a partir de um “estar sendo”. Como conclui Kusch:

> A cultura significa o mesmo que cultivo. Mas não sabemos o que cultivar. Não sabemos onde está a semente. Será preciso virar quem a está pisando. Mas pensemos também que essa semente está em nós. [...] Teríamos que decidir-nos pelo feiticeiro indígena. Façamos isso pela América. (Kusch, 2000, p. 111. Tradução nossa)

Isso significa valorizar e retomar o tema das paixões, do medo, dos gestos culturais que na América são bastante manifestos, como oportunidade para expressarmos e edificarmos novas instituições e práticas que garantam um *ethos* americano, que considera o povo como fonte e riqueza de um novo núcleo existencial. Para a formação de professores e a prática docente, isso implica: (a) reconhecer a legitimidade dos saberes populares e ancestrais como conteúdos curriculares; (b) acolher a dimensão emocional e passional como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem; (c) questionar a lógica do progresso linear e da acumulação como finalidades educacionais; e (d) situar a prática pedagógica no solo concreto da cultura e da história latino-americana.

7. Considerações finais

A antropologia filosófica de Rodolfo Kusch oferece contribuições fundamentais para a construção de uma epistemologia decolonial latino-americana em educação. Ao contrapor o “estar sendo” americano ao “ser” europeu, Kusch desvela o caráter colonizador de uma racionalidade que pretende universalizar seus valores, suas crenças e seus pensamentos, negando as formas próprias de existir, sentir e saber dos povos do continente.

Sua crítica à técnica e ao progresso como ideologia educacional, sua valorização do pensar popular e do “não saber” da vida cotidiana, e sua ênfase no solo, nas paixões e no medo como dimensões constitutivas do humano permitem vislumbrar uma educação situada, que não se furta ao caos e à novidade, mas que os acolhe como potência criadora. Em tempos de retrocessos e de reafirmação de lógicas neocoloniais, o pensamento kuschiano se apresenta como uma epistemologia de resistência, que nos convoca a “decidir-nos pelo indígena”, isto é, a reconhecer em nossas próprias raízes a força de um pensar outro, comprometido com a vida, com a terra e com a comunidade.

Essa decisão — "decidir-nos pelo indígena" — não é apenas uma opção filosófica ou epistemológica; ela se traduz em gestos concretos no cotidiano da escola. Decidir-nos pelo indígena significa, antes de tudo, decidir-nos pela convivência como categoria central da prática educativa. Significa reconhecer que o outro — o aluno que não se comporta conforme as normas, a comunidade que não se reconhece no currículo, a cultura que foi silenciada — não é um problema a ser resolvido, mas uma alteridade a ser acolhida. Significa abandonar a pretensão de controlar, prever e domesticar as relações escolares por meio de técnicas e protocolos, para abrir-se ao caos fecundo do encontro humano. A convivência escolar, nessa perspectiva, não é um meio para alcançar melhores resultados de aprendizagem; ela é, ela mesma, o próprio lugar da educação. Pois é na convivência — na tensão, no conflito, na escuta, no reconhecimento — que os sujeitos aprendem a *estar sendo* juntos, a habitar um mundo comum sem que esse mundo anule suas diferenças. A escola que se inspira no "estar sendo" kuschiano é, portanto, uma escola que não teme o caos, que não busca deter o tempo, que não elimina a possibilidade da novidade. É uma escola que, ao invés de formar "seres" abstratos, cultiva a arte de *conviver* com o outro na sua concretude, na sua geocultura, no seu medo e na sua paixão. Eis, talvez, a contribuição mais radical de Kusch para a educação latino-americana contemporânea.

8. Principais referências

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

CHELINI, M. E. J. Kusch y la posibilidad de un nuevo pensar desde el “estar” americano**. FAIA**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: https://bit.ly/2N2lNIO. Acesso em: 18 mai. 2026.

CULLEN, Carlos. **Rodolfo Kusch**: esbozo de una dialéctica de la subjetividad. Buenos Aires: UBA, 2003.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Rosário: Editorial Fundación Ross, 2000. (Obras completas, tomo III).

[i] Este trabalho é parte constitutiva de pesquisa de pós-doutorado, financiada pelo CNPq (Processo 100540/2024-4), das atividades de reflexões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES) e da pesquisa junto ao Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica (CCDEB), financiada pela FAPESP (Processo 2024/01116-7).