

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.006

CONCEITOS FUNDAMENTAIS À UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL DESDE SIMÓN RODRÍGUEZ

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto¹

RESUMO

O presente trabalho é decorrência direta da investigação realizada durante o Mestrado Profissional em Filosofia, concluído em 2022. Será delineado um panorama de teses que versem sobre a decolonialidade, partindo que foi delineado ainda no século XIX por Simón Rodríguez, sobretudo na Bolívia. O mestre de Bolívar foi um profundo crítico da monarquia e liberalismo, da escola em seus moldes tradicionais europeus, da reprodutividade irrefletida no processo educacional, do iluminismo e do apagamento do pensamento autóctone no processo de formação das colônias, portanto, seu pensamento é um todo constituído em apresentar uma forma peculiar de pensar a pedagogia à partir de uma base filosófica sólida - remontando à scholé grega, avessa à reprodutibilidade, negando toda distinção de gênero, classe ou raça para o acesso à escola, promovendo políticas internas para manutenção desses estudantes na instituição, e proporcionando um ensino bilíngue, aproximando intencionalmente a escola dos povos originários por meio da manutenção da língua e de seus costumes. Por meio de uma exploração da bibliografia própria do autor, de literatura especializada na temática e de intercâmbio com pensadores de outras origens, será apresentado um compêndio dos argumentos e críticas apresentadas; bem como de conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que se pretenda à desmantelar a

1 Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, brennancmm@gmail.com.

colonialidade desde as fissuras apresentadas nas/pelas instituições escolares dedicadas ao fazer docente propriamente dito.

Palavras-chave: Educação, Linguagem, Simón Rodríguez, Paulo Freire, Filosofia da educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado direto das reflexões e investigações desenvolvidas ao longo do Mestrado Profissional em Filosofia, concluído em 2022, no qual buscou-se compreender quais seriam as bases teóricas e práticas de uma educação pretensamente decolonial. Nessa perspectiva, será delineado um panorama crítico das teses que abordam a decolonialidade, partindo do pressuposto de que suas raízes remontam, ao menos, ao século XIX, com destaque para as contribuições pioneiras de Simón Rodríguez, proeminente filósofo venezuelano, cujas produções intelectuais se deram, sobretudo, na Bolívia (Rodríguez, 2016).

Rodríguez, mestre de Simón Bolívar, destacou-se como um pensador radical em sua oposição não apenas à monarquia, mas também ao liberalismo emergente, que reproduzia estruturas excludentes mesmo após as independências latino-americanas. Sua crítica estendia-se à escola tradicional de moldes europeus, vista como um instrumento de dominação que perpetuava a reprodutividade irrefletida no processo educacional, reforçando hierarquias coloniais. Além disso, questionou veementemente o iluminismo eurocêntrico e o conseqüente apagamento do pensamento autóctone na formação das sociedades pós-coloniais.

Seu pensamento, embora não constitua um sistema propriamente dito, é marcado por muita coerência no que tange a proposta de uma doutrina pedagógica singular, fundamentada em bases filosóficas sólidas. Inspirando-se na *scholé* grega – um modelo de educação centrado no diálogo e na reflexão, distante da mera transmissão mecânica de conhecimentos –, Rodríguez defendia uma escola verdadeiramente inclusiva, que rejeitasse qualquer forma de discriminação baseada em gênero, classe ou raça. Sua proposta incluía não apenas o acesso universal à educação, mas também políticas institucionais ativas para garantir a permanência dos estudantes, especialmente aqueles historicamente marginalizados (Rodríguez .

Um dos aspectos mais revolucionários de seu projeto era a valorização do ensino bilíngue, entendido como um meio de aproximar intencionalmente a instituição escolar e o pensamento dos povos originários. Ao preservar suas línguas e costumes, Rodríguez visava não apenas incluir, mas também reverter o epistemicídio promovido pela colonialidade. Essa perspectiva antecipou debates contemporâneos sobre interculturalidade e descolonização do saber.

Dado isso, objetiva-se por meio deste trabalho, lançar luz sobre determinados aspectos presentes de maneira pungente ou embrionária em sua obra. No decurso do texto serão analisadas as seguintes categorias do pensamento rodriguiano: a Irreverência, sua recepção do conceito de *Scholé* e sua militância aberta pela necessidade de construir autodeterminação e soberania das novas nações da América; expressa por meio de suas noções pedagógicas.

Consideramos a presente investigação de genuína importância, haja vista que fundamenta-se na apresentação das reflexões de um pensador locado historicamente dois séculos atrás, cujo pensamento é marcado por uma profunda radicalidade - ao ponto de nos apresentar reflexões não só reflexões hodiernas, como soluções ou encaminhamentos resolutivos para problemáticas excruciantes do nosso tempo.

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

METODOLOGIA

Para desenvolver essa análise, será realizada uma exploração breve de conceitos presentes na obra de Simón Rodríguez, sempre contrapostos à argumentos e noções propriamente reconhecidas como partidários da decolonialidade, bem como serão realizados diálogos com pensadores de diferentes tradições críticas. O objetivo é apresentar um compêndio

sistemático dos argumentos e conceitos fundamentais que sustentam a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória. Tal educação, conforme proposto pelo autor, deve operar a partir das fissuras existentes nas instituições escolares, desmantelando a colonialidade não apenas no discurso, mas nas próprias estruturas que organizam o fazer docente e a produção do conhecimento.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre alternativas pedagógicas que, inspiradas no legado de Simón Rodríguez, possam efetivamente confrontar e superar os resquícios coloniais ainda presentes na educação contemporânea, conforme foi realizado inicialmente no capítulo da dissertação que deu origem ao presente manuscrito.

Este enfoque foi escolhido devido à necessidade de mapear, organizar e apresentar de forma clara e sistematizada os elementos centrais do pensamento rodriguiano, que, apesar de sua profunda importância para a história intelectual latino-americana, não é amplamente difundido fora de círculos especializados. Ao analisar o corpus doutrinário e filosófico da obra de Simón Rodríguez será possível apresentar a atualidade de seu pensamento e como ele influencia de maneira direta ou indireta no que hoje compreendemos enquanto “decolonialidade”.

Para lograr tal objetivo, será apresentada uma análise sistematizada dos elementos centrais do pensamento de Simón Rodríguez, com foco em suas propostas educacionais, políticas e sociais para a América Latina, demonstrando como essas categorias fundamentais que constituem seu pensamento social, político e educacional, e como eles se inter-relacionam para formar um projeto coerente para a América Latina pós-independência?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação, em nossa perspectiva, não é uma entidade autossuficiente ou um fim em si mesma. Ela assume, inevitavelmente, o sentido de preparar os sujeitos para um horizonte específico, seja para a busca de

uma verdade última, para a formação de trabalhadores dóceis ou para a liderança de processos de libertação. Em outras palavras, a constituição de um currículo sempre carrega um conjunto de ideias preconcebidas sobre quem e como se deseja formar, mesmo que essa intencionalidade não seja imediatamente evidente.

É precisamente por reconhecer esse caráter intencional e politicamente situado da educação que, nesta seção, nos propomos a analisar as condições que endossam a necessidade de uma educação decolonial, antes de defini-la conceitualmente. Para tanto, estabeleceremos um diálogo com diversos pensadores, valendo-nos de contribuições latino-americanas e de outras latitudes para desenvolver o conceito conforme delineado anteriormente.

Pensar uma educação decolonial é, antes de tudo, assumir uma luta por reconhecimento. Essa luta guarda uma ressonância histórica importante. De modo análogo – ainda que em contextos e proporções radicalmente diferentes – à busca de pensadores judeus pelo reconhecimento de sua cosmovisão em meio à ascensão de regimes totalitários na Europa, a educação decolonial busca afirmar legitimidades epistemológicas silenciadas. Após a Segunda Guerra Mundial, filósofos como Franz Rosenzweig, Martin Buber e Emmanuel Levinas dedicaram-se a reafirmar a necessidade de um pensamento não totalizante. Suas obras defendiam uma filosofia que não se esgotasse na “simesmidade”, mas que visse no “Outro” não um objeto, mas um sujeito pleno, diferente, porém igual em humanidade.

É essa base ética – o reconhecimento do Outro como sujeito – que se explicita como um dos eixos norteadores para a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e, por extensão, para o projeto de uma educação decolonial.

Esse pensador, embora beba de maneira ostensiva da obra de Levinas, fundamenta sua crítica ao conhecido filósofo da alteridade, sob a égide do que o franco-lituano Levinas não foi (e nem poderia ser) capaz de observar: a colonialidade. Haja vista que a temática não lhe era próxima

e, conseqüentemente, não existia relação ou envolvimento afetivo de qualquer natureza com a mesma. Aqui se aponta o seguinte: a despeito de todo sofrimento que possa ter passado e da profundidade e vastidão de sua obra, Levinas ainda era um homem de vivências majoritariamente locadas na Europa. Portanto, dificilmente conseguiria.

Dussel (2000) nos apresenta a origem dessa problemática enquanto o “nascimento da modernidade”. Mas de que modo? É bem verdade que, até os fins do século XV, a Europa sequer tinha condições de enfrentar outras potências como a China, um império milenar e de população numericamente superior. A centralidade da história no continente europeu é extremamente recente, algo que teve seu marco inicial apenas em 1492, ano em que ocorreu o ‘descobrimento’, originado da colonização das Américas.

Foi justamente esse evento que possibilitou aos europeus a utilização das riquezas subtraídas de suas colônias como ‘trampolim’ ou ‘vantagem comparativa’. A partir disso, a superioridade, até então inexistente, passa a se tornar fatídica. Por um lado, a dominação vai se apresentar por vias militares e econômicas, mas globalmente se torna um sistema interregional, totalitário e totalizante, sem deixar espaço para o diverso, o outro, por meio dos artifícios de uma construção ideológica (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 29).

O cerne da problemática reside no fato de que a colonização raramente – ou, pelo menos, até muito recentemente – foi tratada como um ponto relevante na história da Europa. Para ilustrar a relação assimétrica entre o “centro” e o “sul” global (SANTOS; BAUMGARTEN; ARAÚJO, 2016), um adágio popular oferece uma síntese poderosa: “quem bate esquece, quem apanha, não”. A lição a ser extraída dessa analogia é que o lado perpetrador da violência tende a não enxergar valor em tematizá-la, justamente por ter sido seu agente causal.

Dessa premissa, derivam dois pontos de valor analítico especial para discutir a questão. O primeiro é que a dinâmica “centro versus periferia” não se restringe a uma relação geopolítica ou econômica; ela produz

implicações profundas na definição dos próprios estatutos de humanidade. Em outras palavras, é fundamental analisar os critérios históricos e filosóficos necessários para que um sujeito seja considerado plenamente humano – critérios esses que, frequentemente, foram moldados para excluir as populações colonizadas.

Para compreender a gênese dessa exclusão, é necessário recorrer a uma periodização distinta da modernidade. Conforme propõe Dussel (2000, p. 59), um de seus primeiros momentos pode ser identificado na “modernidade hispânica, humanista, renascentista”, ainda vinculada ao sistema mediterrâneo da cristandade. Foi durante o período colonial subsequente que se consolidou um ponto de viragem crucial: a expropriação incessante de riquezas, que garantia o poder econômico da metrópole, foi acompanhada pela transmutação de uma superioridade bélica em uma superioridade epistemológica. Esta operação foi sustentada por meio do que podemos designar como uma falácia reducionista – a imposição de um paradigma de conhecimento que negava a complexidade e a humanidade do “Outro” colonizado, reduzindo-o a uma categoria inferior para justificar sua dominação.

“Reduzir todas as formas válidas de produção do conhecimento à forma vigente na Europa como forma de controlar ou gerir o mundo, europeizando-o. Assim, a razão sobrepõe-se, falaciosamente, a toda uma gama de elementos não racionais e, mesmo outras expressões de racionalidades que não a moderna europeia, ridicularizando-os. Trata-se da descon sideração de toda a diversidade de ethos existentes, de toda uma complexidade nas formas de viver, compreender e colocar-se diante da realidade em função de uma ‘simplificação por racionalização do mundo da vida e de seus subsistemas (econômico, político, cultural, religioso, etc.)’ (ibid., p. 61). A partir de então (e só a partir de então), a epistemologia europeia torna-se, por força político-bélica, epistemologia única.” (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 29-30).

Mesmo partindo de uma narrativa eurocêntrica que situa o berço da filosofia na Grécia Helênica, uma análise de sua historiografia revela uma contradição significativa: a gênese do pensamento filosófico ocidental

é, em grande medida, um produto da periferia. Para ilustrar esse ponto, basta observar a origem geográfica dos primeiros filósofos, os pré-socráticos. Grandes nomes como Tales, Anaxímenes, Anaximandro e Heráclito eram da Jônia (atual Turquia), enquanto Parmênides e Zenão eram de Eléia (atual Itália), Pitágoras de Samos, Demócrito de Abdera e Empédocles de Agrigento.

Ou seja, a origem desse pensamento essencialmente “grego” não está no centro político e cultural da Hélade, mas em suas extremidades periféricas – regiões que, de acordo com uma perspectiva que hierarquiza espaços, seriam consideradas “menos importantes”. Dessa forma, constata-se que a periferia do mundo grego foi protagonista no surgimento do pensamento filosófico que posteriormente seria associado ao centro simbólico de Atenas.

Este fato histórico suscita uma questão crucial: se, em seus primórdios, a filosofia precisou assimilar formas de pensar periféricas para florescer, por que o mesmo processo não poderia se repetir na contemporaneidade? A diferença reside no modo de assimilação. Enquanto na Grécia Antiga a origem diversa desses pensadores era reconhecida, o processo colonial moderno opera pela assimilação predatória: ele mascara a origem do conhecimento produzido na periferia, apagando suas texturas e particularidades para imprimir uma identidade deturpada e subalterna. Esse mecanismo é um reflexo direto da colonialidade do saber, conforme será detalhado a seguir.

O cerne do problema está na dificuldade de se conceber uma filosofia não-europeia sem mediá-la pelos critérios do centro. Em certos nichos acadêmicos, tal proposta ainda soa como heresia, pois a avaliação da profundidade e do valor de um pensamento oriundo da periferia frequentemente depende do seu domínio dos modelos, paradigmas e do cânone da filosofia europeia.

Essa resistência é sustentada por uma narrativa falaciosa, criticada por pensadores como Dussel (2000, p. 32-33), que consagra a Grécia e o mundo Greco-Romano como protagonistas isolados e sempre à frente

de seu tempo, superando intelectualmente todos os demais. Trata-se de uma construção ideológica que desloca os complexos embates históricos e se autoproclama digna dos louros que adornavam os césores, naturalizando assim uma hierarquia epistêmica que serve aos propósitos do projeto colonial.

Uma premissa fundamental para afirmar a urgência de um projeto decolonial reside no axioma de Simón Rodríguez: “Inventamos ou erramos” (Rodríguez, 2016). Este princípio evidencia a necessidade de superar a mera reprodução de lógicas que, em sua gênese, são estruturalmente dominadoras. Propõe, em seu lugar, a substituição gradual por novas epistemologias forjadas a partir das reflexões e vivências de grupos historicamente oprimidos ou excluídos da esfera pública, ainda que sua contribuição seja fundamental para a conformação do mundo tal como o conhecemos.

Nesse contexto, “inventar” assume o sentido de criar a partir de um repertório próprio, mesmo ante projetos sistemáticos de apagamento desses contextos e experiências. Trata-se, portanto, de um ato de insurgência epistêmica.

Tal perspectiva ressoa, posteriormente, na proposta de Walter Mignolo. O objetivo não é desqualificar de modo absoluto eventuais contribuições da modernidade de viés europeu, mas sim superá-las. Especificamente, almeja-se superar seu totalitarismo epistêmico – isto é, sua pretensão de constituir-se como a única forma legítima de compreensão da realidade.

“A racionalidade científica ocidental é, de fato, uma realização que deve ser reconhecida. Desse reconhecimento, porém, não se pode deduzir que a racionalidade ‘científica ocidental’, tal como o cristianismo nos séculos XVI e XVII, seja a única forma a ser pregada, imposta e aceite pelo resto do mundo. As consequências práticas das realizações científicas e a ideologia que as acompanha são hoje visíveis por todo o lado, desde o extermínio da natureza até a marginalização e extermínio de seres humanos.” (MIGNOLO, 2006, p. 677, grifos nossos).

Na citação em questão, Walter Mignolo salienta que a racionalidade cientificista moderna opera estruturalmente por meio da marginalização

e do extermínio de seres humanos. Sua lógica exclui todos aqueles que não se conformam aos modelos padronizados de religiosidade, classe, gênero, raça e, por conseguinte, de origem geográfica. Diante desse aparato opressivo, uma das estratégias de sobrevivência possíveis consiste na camuflagem de certas características identitárias, como a conversão religiosa forçada ou a assimilação de práticas culturais de grupos hegemônicos.

Essa dinâmica é particularmente complexa no que tange à raça, um constructo que ultrapassa a mera aparência física para se manifestar em performances sociais, gestualidade e modos específicos de habitar o mundo. Podemos conceber (e até mesmo reconhecer em nosso cotidiano), por exemplo, indivíduos afrodescendentes, com fenótipos marcadamente negróides, que sofre as violências do racismo estrutural mas, devido a processos de negação internalizada, não se reconheçam como negros, podendo até mesmo reproduzir lógicas racistas. De modo análogo – e talvez ainda mais frequente – observam-se indivíduos de pele clara, socialmente lidos como brancos, que performam um “modo de ser branco”. Isso evidencia que a branquitude, assim como a negritude, não são determinações biológicas, mas sim construções histórico-culturais (SCHUCMAN, 2012, p. 20), dotadas de repertórios comportamentais e cognitivos específicos.

Para Simón Rodríguez, não há alternativa viável: é imperativo buscar o “novo”, a invenção. Do contrário, recairíamos no erro da repetição de modelos já demonstrados como inadequados. Podemos compreender essa posição categórica como a expressão de uma perspectiva metacrítica de fazer filosofia. Mas o que exatamente isso significa?

Rodríguez propõe uma filosofia metacrítica, na medida em que não se contenta em simplesmente criticar os conteúdos do pensamento hegemônico. Ela avança para um questionamento radical dos próprios fundamentos e condições de produção desse pensamento. Trata-se de uma postura que opera em dois movimentos simultâneos: primeiramente, no desvelamento do como como os paradigmas eurocêntricos se

instituíram como universais, apagando (ou tornando cada vez mais difícil o reconhecimento de) seus vínculos com projetos de dominação colonial; e segundo, na recusa por substituir um cânone por outro, propondo em seu lugar uma reinvenção epistemológica a partir das margens.

Isso implica criar novos sistemas de pensamento que não replicam a lógica da exclusão, mas que emergem das experiências, saberes e racionalidades historicamente silenciadas. É, portanto, um convite a pensar além da crítica, engajando-se ativamente na construção de alternativas epistêmicas que materializem, na prática, o imperativo ético-político de “inventamos ou erramos”.

É lugar comum nas comunidades acadêmicas a apresentação da filosofia moderna enquanto uma perspectiva ‘crítica’ sobre o mundo. As luzes da razão estariam aptas a guiar cada sujeito em busca da verdade e da justiça, no entanto, parece esquecer de que cada um desses objetivos é atravessado por diversas objeções tangíveis: como a questão racial na modernidade, por exemplo. Mas se destaca, sobretudo, por ser uma perspectiva inerentemente etnocêntrica (RORTY, 2002).

Em outras palavras, o filósofo neopragmatista estadunidense aponta para a presença, na perspectiva moderna de razão, de um caráter que considera natural em toda sorte de agrupamentos humanos - fechar-se em si mesmo. Todavia, o que chama a atenção do pensador é o fato desse fechamento não ser ‘reativo’, colocando-se enquanto mecanismo/postura de defesa daquilo que é cômodo, bem-conhecido ou aquilo ao qual já se está adaptado.

Nesse caso, fala-se de uma postura ‘ativa’ e particularmente aguda no tocante às interações com grupos ou comunidades contrastantes. Um forte exemplo do caráter agressivo dessa cosmovisão é propriamente a necessidade de movimentos organizados abertamente decoloniais e antirracistas em toda periferia do capitalismo. A necessidade de sistemas de defesa tão bem estruturados e atuantes de maneira coesa, mobilizada e até mesmo militarmente engajada, é um sinal de que as ofensivas coloniais não cessam ao longo dos anos - em muitos casos, até se tornando

mais abertas e agudas que nas décadas anteriores, legitimadas por grupos hegemonicamente no poder.

Partindo para a análise do pensamento de Simón Rodríguez, objeto central deste estudo, constata-se que o autor diagnostica a reprodução acrítica dos paradigmas filosóficos europeus como um mecanismo de perpetuação da dominação intelectual secular. Diante disso, impõe-se a necessidade de um exame crítico que permita discernir quais elementos podem ser efetivamente ressignificados em nosso contexto latino-americano, evitando assim a mera repetição de modelos alienígenas. Esta postura encontra seu fundamento último no axioma rodriguiano: inventamos ou erramos.

A opção terminológica pela “libertação” em detrimento do uso de “liberdade” não é casual em Rodríguez. O autor demonstra plena consciência do etnocentrismo inerente à ação humana, particularmente evidente nas práticas coloniais empregadas pelos europeus no continente americano. Tal consciência alinha-se à análise de Quijano (2005, p. 16) sobre os discursos que legitimaram projetos coloniais, eugenistas e imperialistas.

Neste contexto, Leopoldo Zea apresenta uma abordagem distinta, porém igualmente relevante. Este pensador mexicano constrói uma sólida reflexão filosófica profundamente enraizada em questões latino-americanas, ainda que predominantemente utilizando categorias do pensamento europeu. Como observa Streck (2010), Zea afirma a originalidade do pensamento autóctone precisamente através do diálogo crítico entre referências locais e tradições filosóficas externas, Ponto que o próprio Rodríguez já apresentara em sua obra, ao elaborar a proposta pedagógica que daria sustento à sua Escola em Chuquisaca, Bolívia (Durán, Kohan, 2018).

A aceitação acrítica desses conceitos, sem o esforço de dialogar com nossas experiências, conduziria a um profundo desenraizamento identitário. Esta condição é poeticamente capturada pela banda carioca de harcore Clava (2021) em evidente referência a Frantz Fanon: “Me observo em frente ao espelho e a imagem que vejo refletida não sou eu. O que capto

é uma máscara branca, um corpo colonizado.” Tal imagem representa o apagamento das subjetividades mediante ou emprego ou aplicação de artefatos ideológicos colonizadores.

A herança colonial nos constitui de forma profunda, tornando urgente a compreensão dos fundamentos para uma educação decolonial. Pensar a educação neste horizonte significa oportunizar uma dimensão alternativa para todo o processo educativo. A educação libertadora de Freire concretiza o verdadeiro ‘educar’ rodriguiano, implicando não apenas o acesso universal à escola, mas a vivência da *scholé* em sua concepção originária - um tempo qualitativamente distinto (*aion*) em oposição ao tempo cronológico produtivo (*cronos*). Enquanto o primeiro diz sobre um tempo de experimentação subjetiva e vivência, sendo impossível de ser medido objetivamente - intimamente ligado à infância e aos momentos de gozo e potencial expandido de prazer, sobretudo nas atividades não laborais; o segundo é o velho conhecido do imaginário ocidental: representado tanto pelo relógio que assola os trabalhadores nos minutos que antecedem o final do expediente, quanto pela imagem do titã que se alimentou de seu pai, ou seja, do passado.

É importante salientar que a crítica à razão ocidental não é exclusividade do pensamento periférico. Já no século XIX, pensadores europeus como Marx, Nietzsche e Kierkegaard identificavam “limites dos modelos modernos em sua eficiência no trato com problemas históricos, concretos” (ARENDRT apud PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 26-27). Um desses limites é precisamente a incapacidade de coexistir com outras epistemologias, resultando inicialmente no apagamento massivo do diferente e, contemporaneamente, no “subdesenvolvimento” da racionalidade periférica.

Como observa Cabrera (2013, p. 214), a passividade e o hábito de repetição característicos de certos ambientes acadêmicos latino-americanos não correspondem à tradição europeia, que sempre valorizou a originalidade e o engajamento existencial na criação filosófica - o processo colonial esforçou-se para limitar a possibilidade de haver ‘pensamento autônomo’ em qualquer um dos antigos domínios além-mar das

metrópoles europeias. Contudo, é crucial reconhecer que o pensamento filosófico latino-americano mantém, na realidade, um diálogo crítico constante com a tradição - posição que, longe de ser passiva, assemelha-se ao motor da própria filosofia moderna.

Partindo do pressuposto de que “a natureza da modernidade está intimamente ligada ao uso do próprio intelecto” (PIZA, 2018, p. 114), exige-se certo grau de independência em relação a formas de intelecto que não dialoguem com nossa realidade. No entanto, como desenvolver tal independência quando, por séculos, as colônias americanas foram sistematicamente convencidas de que suas epistemologias nativas eram inferiores à “verdade indubitável” dos colonizadores? A naturalização desta condição subalterna torna-se, assim, o maior obstáculo à emancipação epistêmica.

Por sua vez, Roberto Gomes afirmaria que o tipo de racionalidade desenvolvida no Brasil tem 3 características:

Ornamental, ou seja, serve de ornamento, de adorno, não tem compromisso algum com o desenvolvimento de conhecimento ou, ainda, pode ser usada enquanto maneira de justificar interesses ocultos.

Dependente, sendo ávida escrava da reprodução. Seja do pensamento europeu ou, mais recentemente, estadunidense. Salaria ainda que não raramente o exercício de pesquisa filosófica no Brasil restringe-se à mera catalogação de ideias, apresentando, quando ousada, uma bibliografia repleta de comentários a um autor clássico da Europa. Tendo a função de regozijar o autor que tem sua obra lida e seu conhecimento sobre a temática reconhecido e validado por seus pares.

É ainda um tipo de Razão Deslocada. Não por abordar pensadores e problemáticas pautadas há muito tempo, mas por ambos serem abordados de maneira a não ter nenhuma tangibilidade à realidade brasileira. Passando a se tornar filosofias vazias para o Brasil, que não nos pertencem, mas com a certeza de que bastam por si mesmos (GOMES apud PIZA, 2018, p. 115).

Assim, não só se endossa a figura do filósofo enclausurado em sua torre de marfim, como a nossa produção massiva de comentários filosóficos só parece reforçar o que se chama de ‘complexo de vira-lata’. Porém,

para responder a esse tipo de provocação, precisamos de toda maneira voltar ao longo debate protagonizado por Leopoldo Zea e Salazar Bondy, que busca compreender até que ponto já existe uma filosofia original na América, se é que seja possível falar nesses termos. Poderíamos colocar o debate nos seguintes termos: Existe filosofia na América? Quais as condições para o surgimento de uma filosofia propriamente latina?

Embora as perspectivas de Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea se caracterizem por contraposições significativas, não se configuram como totalmente irreconciliáveis. Bondy sustenta que a condição colonial impede o desenvolvimento de uma filosofia autêntica, uma vez que a própria socialização primária - ou endoculturação, em termos sociológicos - se encontra permeada por essa estrutura opressora. Nosso “mundo da vida”, em todas as suas dimensões (do religioso ao filosófico, do linguístico ao geográfico), estaria marcado por uma condição subalterna, análoga à do “vira-lata”. Zea, por sua vez, defende que a autenticidade filosófica emerge quando se “pensa a partir de seus problemas”: a filosofia torna-se autenticamente americana quando pensa não sobre a América, mas desde a América (partindo do solo e dos problemas específicos desse local), ainda que em diálogo com referenciais europeus e norte-americanos.

A questão central consiste, portanto, em identificar o ponto de transição entre a subserviência reprodutiva e a autodeterminação autêntica. Neste aspecto, Enrique Dussel surge como referencial fundamental para conceber esse “próximo passo”, representando uma possível síntese entre os dois pensadores. Como afirma o autor:

“Colonização do mundo da vida não é aqui uma metáfora. A palavra tem sentido forte, histórico, real [...]. A colonização da vida cotidiana do nativo, do escravo africano depois, foi o primeiro processo ‘europeu’ de ‘modernização’ de civilização, de subsumir (ou alienar) o Outro como si mesmo [...]. É o começo da domesticação, estruturação, colonização do ‘modo’ como aquelas pessoas viviam e reproduzem a vida humana. Sobre o efeito daquela ‘colonização’ do mundo da vida se construirá a América Latina posterior.” (DUSSEL apud PIZA, 2018, p. 117).

Retomando o legado kantiano, a ideia de autonomia mantém sua pertinência como referência educacional. Nesta perspectiva, o professor deve empenhar-se não em transmitir meramente a história da filosofia, mas em desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar autonomamente. Na formulação consagrada: “ensinar a filosofar, não ensinar filosofia”.

Consequentemente, o diálogo com a tradição filosófica - o exercício de comentar e assimilar os cânones - não pode constituir o objetivo final da prática filosófica. Tal premissa não implica ignorar a produção precedente, mas superar a mera reprodução acrítica. É neste contexto que retornamos a Simón Rodríguez, cujo pensamento enfatiza a necessidade de formar estudantes como questionadores ativos, e não como reprodutores servis.

Desta forma, a proposta de intervenção aqui analisada fundamenta-se em dois eixos centrais: primeiro, o desenvolvimento de uma prática de ensino filosófico que dialogue com o arcabouço conceitual decolonial, relacionando-se com a vida e a historicidade latino-americana; segundo, a capacitação discente para análise crítica de sua realidade concreta, conforme será detalhado na sequência.

Ao examinar as convergências entre Rodríguez e os autores discutidos, identificamos que o pensador venezuelano antecipa em mais de um século a crítica à dependência epistêmica que tanto preocupa Bondy. Sua máxima “Inventamos ou erramos” constitui não apenas um rechaço à reprodução acrítica de modelos externos, mas uma afirmação positiva e propositiva da necessidade de criação autêntica. Enquanto Bondy diagnostica a impossibilidade da filosofia sob condições coloniais, Rodríguez, anteriormente, já parece nos oferecer o antídoto: a invenção como imperativo ético-epistêmico.

Com Zea, Rodríguez compartilha a convicção de que o pensamento deve emergir das problemáticas concretas de nosso contexto. No entanto, vai além ao recusar qualquer mediação obrigatória com os referenciais europeus. Para Rodríguez, o diálogo com outras tradições não deve subs-

tituir a criação originária desde nossas realidades - posição que radicaliza a autonomia defendida por Zea e antecipa a descolonialidade dusseliana.

A síntese proposta por Dussel entre as posições de Bondy e Zea encontra em Rodríguez um precursor fundamental. A “colonização do mundo da vida” denunciada por Dussel é exatamente o fenômeno que Rodríguez combate através de sua pedagogia emancipatória. Quando Rodríguez propõe formar “perguntadores” em vez de reprodutores, está propondo concretamente a descolonização das subjetividades que Dussel analisaria teoricamente um século depois.

Quanto à dimensão educativa, a proposta rodriguiana de ensino filosófico supera a formulação kantiana ao contextualizá-la historicamente. Se Kant propõe “ensinar a filosofar”, Rodríguez especificaria que é profundamente necessário ensinar a filosofar desde e para a realidade americana. Sua pedagogia não se limita ao desenvolvimento da autonomia individual, mas vislumbra a libertação coletiva através de uma educação que conjuga reflexão crítica e transformação social - antecipando assim a educação problematizadora que Paulo Freire desenvolveria posteriormente.

Esta análise demonstra como o pensamento de Simón Rodríguez constitui não apenas um referente histórico, mas um marco teórico atualíssimo que dialoga produtivamente com as preocupações centrais da filosofia latino-americana contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste trabalho permitiu elucidar a atualidade e a profundidade do pensamento de Simón Rodríguez como um pilar fundamental para o projeto decolonial na América Latina. Ao articular o imperativo ético de “inventamos ou erramos”, Rodríguez não apenas criticou a mera reprodução de modelos epistemológicos europeus, mas fundou uma posição filosófica positiva que exige a criação de saberes autônomos, gestados a partir das realidades e necessidades do subcontinente.

Como demonstrado, a condição colonial, longe de ser um episódio superado, perpetua-se como uma “colonização do mundo da vida” – conceito formulado por Dussel que encontra eco na diagnose rodriguiana. Esta colonialidade se manifesta na educação, na filosofia e na constituição das subjetividades, gerando o risco do “apagamento” identitário e da submissão intelectual, tão bem simbolizado pela imagem fanoniana do “corpo colonizado” refletido no espelho.

O exame das contribuições de pensadores como Bondy, Zea e Dussel revelou que a busca por uma filosofia autenticamente latino-americana é um campo de tensões e diálogos. Se Bondy denuncia a impossibilidade de filosofar sob o jugo colonial e Zea advoga por um pensamento desde a América, Rodríguez oferece o caminho metodológico para tal empreendimento: a invenção. A proposta educacional rodriguiana, ao visar a formação de “perguntadores” e não de reprodutores servis, opera a síntese prática entre a crítica de Bondy e a autenticidade almejada por Zea. Ela materializa, no âmbito pedagógico, a descolonização do saber e do ser.

Portanto, a urgência de uma educação decolonial, conforme defendida neste trabalho, herda e atualiza o legado de Rodríguez. Trata-se de um projeto que vai além da inclusão de conteúdos; é uma reestruturação epistemológica que propõe uma nova relação com o conhecimento, privilegiando as vozes silenciadas, as experiências marginalizadas e as formas de saber não hegemônicas. Assim, fechamos este ciclo reflexivo reafirmando que o caminho para a libertação intelectual e social da América Latina passa, inevitavelmente, pela coragem de inventar. Fazer nossas próprias perguntas, tecer nossas próprias categorias e construir, finalmente, um horizonte de sentido em que nos reconheçamos plenamente – eis a tarefa que Simón Rodríguez nos deixou como legado e que permanece mais vital do que nunca. Dado isso, não buscamos, de modo algum, colocar uma última pedra sobre a discussão apresentada acima, senão que este artigo seja mais um tijolo para um grande edifício conceitual que tenha em Rodríguez um pilar para repensar o fazer educativo no sul global.

REFERÊNCIAS

CABRERA, Julio Ramon. **Diário de um filósofo no Brasil**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

CLAVA; CLAVA. **Peau Noire**. In: Declaração de Guerra dos Condenados da Terra,. Rio de Janeiro: Independente, 2021. CD, Faixa 1.

DURÁN, Maximiliano L.; KOHAN, Walter O. **Manifesto por uma Escola Filosófica Popular**. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2018.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortês, 2006.

PIZA, Suze de O. Pensar desde a América Latina: em defesa das epistemologias do Sul. **PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. pág. 111-122, 2018. DOI: 10.31657/rcp.v2i3.47. Disponível em: <https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/view/47>. Acesso em: 19 de jul. de 2022.

PIZA, Suze de O.; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, v. 26, n. 46, p. 25-35, 2012.

QUIJANO, Anibal. El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas? OSAL, Observatorio Social de América Latina. Buenos Aires: **Clacso**, ano V, n. 13, 2004, p. 15-30.

RODRÍGUEZ, Simón. Extrato sucinto da minha obra Sobre a Educação Republicana. In. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 195 – 208

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SANTOS, Boaventura de S.; BAUMGARTEN, Maíra; ARAÚJO, Sara; As Epistemologias do Sul num As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapamundo fora do mapa. Porto Alegre: **Sociologias**, v. 18, n. 43, p. 14-23, 2016.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”** : raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado, Curso de Psicologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 40, 2012.