



## O QUE SIGNIFICA BEM-VIVER

Estamos hoje no Brasil presenciando e compartilhando acontecimentos políticos promotores de união e reconstrução democrática<sup>1</sup>, que se expressam, por exemplo, na criação e reconstituição de dispositivos de gestão do estado como o Ministério dos Povos Indígenas, dos Direitos Humanos, da Igualdade Racial, das Mulheres, além da reconfiguração dos outros já tradicionais ministérios. São indícios do avanço e de fortalecimento dos movimentos populares promovidos pelos povos originários, sejam indígenas, quilombolas, tradicionais, assim como pelos diferentes movimentos sociais decoloniais que combatem o racismo, o sexismo, o especismo, o patriarcalismo, o capitalismo, resistindo a práticas sociais genocidas, epistemicidas, etnicidas, ecocidas. Tais movimentos populares, para além da resistência anticolonial, expressam potentes processos de reexistência de seus modos ancestrais de viver e de ser no mundo, que nutrem lógicas complexas de saber e estratégias sustentáveis de relações de poder. É o que chamamos de Bem Viver.

221

Airton Krenak nos lembra que a

origem do Bem Viver tem uma importância tão grande, pois ela chegou para a maior parte de nós, aqui no Brasil, [...], fazendo referência a uma prática ancestral dos povos que viviam nessa cordilheira dos Andes. Eles são os nossos parentes Quechua, Aymara, uma constelação de povos que viveram séculos nessa cordilheira e que tinham, em comum, uma cosmovisão, em que essa cordilheira viva, cheia de montanhas e vulcões, todos aparentados uns dos outros, tem um significativo nome de Pachamama, Mãe Terra, coração da Terra. Os nossos parentes Quechua e Aymara têm, ambos, em suas línguas, pequena diferença de expressão, uma palavra que é Sumak Kawsai” (KRENAK, 2020, p. 6).

Catherine Walsh (2009) e Luis Macas (2014), entre outros intelectuais orgânicos aos povos andinos Quechua e Aymara, resumem a concepção do Bem Viver, ou Viver em Plenitude, em quatro princípios.

O princípio da relacionalidade, ou vincularidade, indica que a existência de cada ser se constitui em relação orgânica com todos os seres da natureza.

Neste sentido, difere radicalmente da concepção liberal, moderna e colonial, de “bem-estar”, que valoriza o sujeito humano como indivíduo, pressupondo que a pessoa pode pensar autonomamente e existir isoladamente. A ideia de um sujeito pensante



individual é uma ficção, que nos induz a nos desconectar dos outros seres e “sugere que nós humanos somos separados dessa entidade, que é a natureza, e [...] que podemos consumir a Terra. Essa é a ideia do bem-estar” (KRENAK, 2020, p. 13). Deste modo, ao nos considerar como indivíduos, desconectados de nossas comunidades e das nossas raízes étnicas ancestrais, nos tornamos sujeitos dóceis e úteis para o projeto moderno-colonial.

O princípio da complementaridade entende que as relações entre todos os seres da natureza se constituem por polaridades (masculino/feminino, cultura/natureza, positivo/negativo, ying/yang, ...). Entretanto a relação de oposição não se constitui pela mera negação do outro, mas implica a complementaridade entre os opostos. Os opostos não necessariamente se excluem, nem precisam destruir o outro para defender sua autonomia e singularidade! Pelo contrário, é necessário viver e conviver com o diferente, com o oposto, porque são complementares. A complementaridade requer a manutenção do instável equilíbrio entre as formas opostas, que interagem em cada um de nós, entre nós e no nosso contexto.

O princípio da reciprocidade nos orienta a cultivar o equilíbrio das relações entre os opostos/complementares e a manter o fluxo vital entre diferentes seres da natureza. A reciprocidade implica que a cada ação corresponde uma reação. A reciprocidade nutre o equilíbrio vital de cada pessoa, entre as pessoas e grupos, entre sociedades e culturas, entre todos os outros seres da natureza. Dar e receber faz parte do processo da vida. O oferecer e o agradecer são dispositivos socioculturais essenciais para manter o equilíbrio e a redistribuição de todos os bens, segundo as necessidades e os propósitos de cada ser na sua singularidade. Portanto,

Bem Viver não é definitivamente ter uma vida folgada. O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal (KRENAK, 2020, p. 8-9).

Por fim, o princípio da integralidade indica que cada um de nós interage com os outros numa perspectiva de complementaridade e de reciprocidade, porque estamos conectados a todos os seres da natureza, segundo estruturas de conexão comparadas, em todas as dimensões do universo.



Esta é a dimensão a que Gregory Bateson (1986) chamaria de “mente”, ou “espírito”, e os povos indígenas chamam de espiritualidade. Ou seja, a integralidade ou espiritualidade indica a conexão de cada ser, nas suas relações singulares, que alimenta as estruturas de conexão constituídas nas relações em todo o universo. Neste sentido, as macrorrelações, desde os sistemas planetários, interplanetários, galácticos, assim como as microrrelações constituídas nos sistemas subatômicos, expressam lógicas de conexão entre diferentes seres e elementos, em que a singularidade de cada elemento é constituída pelo conjunto que, por sua vez, é sustentado fluidamente pelas relações de oposição-complementaridade-reciprocidade entre seres singulares. As relações entre seres singulares e autônomos constituem lógicas contextuais capazes de sustentar a singularidade e a autonomia de cada elemento constitutivo do conjunto.

Neste sentido, a cosmologia ancestral Ubuntu<sup>ii</sup>, indica que a realização de cada ser singular decorre da harmonia do contexto e da comunidade em que vive, da mesma forma que a harmonia do conjunto depende da plena realização de cada elemento que o constitui!

Em suma, as cosmovisões de povos originários ancestrais nos ensinam a Bem Viver, ou seja, a viver e a conviver em plenitude, de forma a promover relações e contextos de harmonia, potencializando relações integrais, correspondentes aos princípios cosmológicos, mediante a ativação da complementariedade e reciprocidade entre todos os seres vivos – sejam humanos, naturais e espirituais (FLEURI, 2017a).

### **VIVER EM PLENITUDE: NOSSO OBJETIVO REEXISTENCIAL**

Em diálogo com lideranças de movimentos populares de origens ancestrais de Abya Yala, estamos, como rede de pesquisas (FLEURI, 2017b), buscando compreender criticamente as contradições/conexões entre os processos socioculturais instaurados pela modernidade/colonialidade e os processos decoloniais de reexistências, protagonizados pelos povos originários a partir de suas raízes culturais ancestrais. O estudo desta problemática tem nos conduzido a conceber estratégias socioculturais e

educacionais para promover o Bem Viver, ou seja, o modo de viver, conviver e gerar vida em plenitude.

Assim, do ponto de vista da elaboração teórica, nos propomos a sustentar e articular os estudos em rede a respeito das contradições/conexões entre os processos moderno/coloniais e os processos reexistenciais de Vida em Plenitude protagonizados pelos povos originários. E do ponto de vista estratégico/metodológico, nos dedicamos a promover processos de cooperação intercultural e debate crítico entre pesquisadores acadêmicos e lideranças de povos originários, dando continuidade às ações que estamos desenvolvendo na Rede de Pesquisas Mover (FLEURI, 2022).

No decurso de nosso longo processo de pesquisa, utilizamos a metáfora do “rizoma” (caule perene, no mais das vezes subterrâneo, que serve como órgão de reservas e que emite anualmente brotos na superfície) para indicar a metodologia que nossa rede de pesquisadores e pesquisadoras, de educadores e educadoras, vem tecendo no sentido de promover a educação intercultural como “busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais” (FLEURI, 1998, p. 9).

As interações interculturais e complexas, entre pessoas, grupos e contextos socioculturais acontecem de maneira parcialmente aleatória, algumas das quais alcançam resultados esperados. São processos imprevisíveis, justamente porque gerados criativamente por situações e por experiências de conflito, constituídas pela irrupção das diferenças entre sujeitos e contextos autônomos, vivos. O desafio metodológico, que se coloca para a educação intercultural, e para a pesquisa intercultural, é o de se estabelecer lógicas relacionais estocásticas<sup>iii</sup>, que permitam a permanência de determinados resultados dos processos aleatórios que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos e de seus respectivos contextos.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Por seu caráter estocástico, nossa pesquisa intercultural vem reelaborando criticamente, a partir dos aprendizados





decorrentes da própria pesquisa, as concepções teórico-metodológicas que nos orientam. Assim, incorporamos as aprendizagens decoloniais que temos desenvolvido nas atividades de cooperação e interlocução com os povos originários.

Repensamos e repropomos aqui a própria conceituação e a (re)formulação do “problema” da nossa pesquisa, para delimitar os desafios e definir as estratégias metodológicas que estamos compartilhando com os pesquisadores e as pesquisadoras participantes deste processo integrado de pesquisa.

### **O que entendemos por “problema” de pesquisa**

Partimos do entendimento de que a pesquisa se configura como busca de conhecer, de modo radical, rigoroso e de conjunto, os “problemas” da realidade (SAVIANI, 1980).

O conceito de “problema” não se restringe às ideias de “questão”, “enigma”, “dificuldade”, “dúvida”, mesmo que requeira informações complexas ou a solução de enigmas e dúvidas. Uma “pergunta” enuncia um “problema” apenas quando indica uma *necessidade* assumida conscientemente pelo ser humano na sua interação com o ambiente em que vive. “Problema (...) indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (SAVIANI, 1980, p. 23).

Na perspectiva da lógica dialética, a “necessidade” constitutiva do “problema” indica a “contradição, não latente, porém em sua mais alta tensão, no momento mesmo da crise e do salto, quando a contradição tende para a solução objetivamente implícita no devir que a atravessa” (LEFEBVRE, 1975, p. 239). A contradição representa a complexidade do devir. “O movimento real, com efeito, implica essas diversas determinações: continuidade e descontinuidade; aparecimento e choque de contradições; saltos qualitativos; superação. (...) Os aspectos do devir são igualmente objetivos e indissoluvelmente ligados no próprio devir” (LEFEBVRE, 1975, p. 240).

Assim entendida, a lógica dialética supera a lógica formal<sup>iv</sup> e aponta para formas complexas e



multidimensionais de se representar discursivamente o mundo<sup>v</sup>, que implicam diferentes epistemologias, ou seja, de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo (BATESON, 1989) e que validam os conhecimentos constitutivos de cada cultura (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 13).

Os tipos de distinção mais utilizados em nossas culturas moderno/coloniais são baseados na oposição: ou/ou. Esta forma de pensar nos leva fatalmente a escolher um polo, excluindo ou submetendo todos os outros. Mas, numa perspectiva epistemológica complexa, são propostas “premissas diferentes para nossos sistemas de distinção: uma epistemologia da conexão: e/e” (SEVERI; ZANELLI, 1990, p. 31). Neste contexto, as conexões “permitem às oposições de se diluírem; e isto não tanto porque as contradições desaparecem, mas porque se produzem mudanças, evoluções, que envolvem todos os membros em oposição” (SEVERI; ZANELLI, 1990, p. 32).

Trata-se, pois, de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a incerteza e com um pensamento multidimensional, um pensamento baseado, segundo Edgar Morin, na dialógica, que “significa que duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade” (MORIN, 1985, p. 57). Neste sentido, o “método da complexidade” nos orienta a “compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras” (SEVERI; ZANELLI, 1990, p. 59-60).

A concepção complexa e multidimensional torna possível incorporar, no próprio processo de formulação e estudo do problema de pesquisa, diferentes lógicas desenvolvidas por culturas ancestrais dos povos originários, tal como os princípios da reciprocidade, da proporcionalidade, da correspondência e da complementaridade, que nutrem o comunitarismo, princípio e valor central que emana da matriz civilizatória milenar de Abya Yala (SARANGO MACAS, 2014).

Assim, ao formular o problema a ser estudado neste processo de pesquisa, estamos inicialmente assumindo o significado de “problema” como “necessidade” constituída



pelas contradições – que incluem conexões de oposição e composição, bem como de reciprocidade, proporcionalidade, correspondência e complementaridade – entre diferentes contextos socioambientais, que mobilizam os sujeitos a promover processos de mudanças conjunturais e transformações estruturais constitutivas destes contextos.

### **(Re)Formulação do problema de pesquisa**

O problema, que estamos pesquisando com obstinação ao longo dos trabalhos realizados, se coloca no campo estratégico das relações de saber e de poder entre os sujeitos de práticas educacionais e socioculturais.

Neste sentido, criamos o termo “conversidade” (FLEURI, 2005; 2019) para expressar o conceito de diálogo crítico e cooperativo, sustentado pela interação criativa de reciprocidade e complementaridade entre grupos atuantes nos contextos acadêmicos universitários e os que atuam, autônoma e proativamente, em movimentos sociais populares. Com este conceito, enfatizamos a singularidade e autonomia dos sujeitos coletivos populares na autoria de conhecimento científico e no agenciamento de organizações sociais e políticas justas, solidárias e sustentáveis.

O reconhecimento da originalidade dos movimentos populares como protagonistas históricos e socioculturais evidencia o empoderamento dos processos de resistência e reexistência das sociedades e culturas originárias. Tal ressurgimento se constitui como um problema ao contrapor seus sistemas-mundo tradicionais ancestrais ao sistema-mundo moderno/colonial. Assim, os modelos neocoloniais de Estado-Nação e do modo de produção capitalista, que se pretendem globalizantes, são radicalmente contestados por processos de reexistência de culturas e povos originários ancestrais não coloniais.

Grande parte dos povos originários se consideram guardiões da natureza, de culturas ancestrais portadoras de modos de vida e de produção sustentáveis. Defendem suas culturas e territórios como alternativas reais e atuais – não apenas passadas ou possíveis, mas presentes e potentes – ao sistema-mundo moderno/colonial capitalista.

Com efeito, os modos de vida e de produção dos povos originários ancestrais – tal como expressos na concepção



de Bem Viver, teorizada por intelectuais orgânicos dos povos andinos Quechua e Aymara – promovem relações de equilíbrio entre os seres da natureza, ao enfatizar a complementaridade e reciprocidade entre os diferentes, bem como a comparação e a integração de cada ser ou comunidade singular com as estruturas vitais cosmológicas. E denunciam a degradação inerente ao sistema-mundo colonial capitalista por se erigir mediante a exploração predatória da força de trabalho (a qual é condicionada a coletivamente produzir riquezas, que a economia capitalista de mercado se apropria e acumulada privadamente) e da natureza (mediante a extração desenfreada de seus recursos, sem respeito a seus processos de vida e de regeneração). A lógica capitalista de exploração predatória da força de trabalho e dos recursos naturais de que dependem para produzir e acumular riquezas torna-a sistemicamente insustentável.

No contexto contemporâneo, este sistema-mundo se encontra em profunda crise, justamente porque suas maiores expressões de poder (militar, econômico e político) estão conduzindo inexoravelmente a riscos fatais para a humanidade e para o equilíbrio vital em nosso planeta. Tais como os riscos que Noam Chomsky (apud EATON, 2020) tem denunciado: a iminência de uma guerra nuclear e do colapso ambiental, acelerada pela intencional erosão das democracias, agenciada por corporações multinacionais capitalistas, mediante complexas estratégias, como as “guerras híbridas”<sup>vi</sup>.

Da radical contradição/conexão entre os processos de reexistência de movimentos populares, ancorados em culturas ancestrais e a crise global do sistema-mundo colonial, emerge o grande desafio de ressurgimento e de recriação de processos e estruturas socioculturais que garantam a sustentabilidade da vida planetária.

Nesta direção é que nos propomos a estudar – em diálogo crítico com parentes, interlocutores e parceiros de povos originários de Abya Yala, particularmente com os conectados a associações e territorialidades decoloniais indígenas, quilombolas e tradicionais atuantes no Brasil – o problema de pesquisa enunciado (estocasticamente) na seguinte questão: *que propostas, concepções e práticas educacionais emergentes na práxis de movimentos populares*





de origens ancestrais apresentam potencialidades de gerar vida e convivência em plenitude (*Bem Viver*), como alternativa e resistência à degradação social e ambiental produzida pelo sistema-mundo colonial-capitalista?

Assim, mediante a pergunta *por que e como educar para o Bem Viver* no contexto sociocultural-ambiental contemporâneo, problematizamos a relação complexa entre modernidade/colonialidade e ancestralidade/*Bem Viver*, ao mobilizar estrategicamente a articulação – também problemática e desafiadora – entre agentes acadêmicos e agentes de movimentos populares ancestrais.

### **Delimitação do problema de pesquisa**

A contradição entre modernidade/colonialidade e ancestralidade/*Bem Viver* tematiza o *problema* que estamos focalizando. Tal formulação do problema apresenta um salto de qualidade em relação à fase precedente de nosso processo de pesquisa, em que enunciávamos o problema pela contradição *colonialidade versus não-colonialidade*. Ao longo da busca por “aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação”, entendemos que os processos de resistência e resiliência dos povos originários não se restringem à simples oposição formal à colonialidade imposta pelos processos genocidas e epistemicidas das políticas, dos dispositivos e das práticas de exploração e dominação colonial. A não colonialidade se define em relação (negativa) à colonialidade. Por reversão lógica, os povos colonizados são vistos, interpretados e definidos negativamente, segundo a lógica da colonialidade, como “oprimidos”, “subalternos”, “dominados”, “marginalizados”, “invisibilizados”, “sem voz”, “sem identidade”, “sem história própria”, “sem subjetividade”, “nem autonomia ou criatividade”...

Mas, em diálogo crítico com movimentos sociais enraizados nas lutas de povos originários, indígenas, quilombolas e tradicionais, compreendemos que tais comunidades se constituem como agentes singulares e originais de culturas ancestrais, cujos princípios epistêmicos e éticos, assim como suas estratégias econômico-políticas, socioculturais, educacionais, ecológicas e espirituais vêm sendo recriadas, revitalizadas, potencializadas em diferentes e complexas



práticas. Tais práticas – incompreensíveis aos olhares e escutas coloniais, que as estigmatiza negativamente como “bárbaras”, “primitivas”, “selvagens”, e seus saberes são definidos como “superstição”, “senso-comum”, “crendice”, e caracterizados como “não científicos”, “incultos”, “incivis” ... – são referenciadas indiciariamente a múltiplas e complexas epistemologias, éticas e cosmovisões ancestrais, tal como a tematizada pelos povos Quechua e Aymara na concepção de Bem Viver, ou a concepção do Ubuntu, de tradição de povos originários africanos.

Ao redimensionar nosso problema de pesquisa, focalizando a tensão de contraditoriedade e complementaridade, de reciprocidade e integralidade entre, de um lado, a modernidade/colonialidade e, de outro, a ancestralidade/Bem Viver, enfatizamos um multidimensional salto de compreensão, nos âmbitos da lógica, da epistemologia, da ética e da própria espiritualidade.

A dimensão espiritual reflete o que Gregory Bateson (1986), um dos autores que deram origem ao pensamento da complexidade, chamou de “Mind”, que pode ser traduzido em português por “Mente” ou “Espírito”. “Espírito” significa as estruturas de conexão dinâmica entre todos os elementos e processos que constituem os seres vivos, os contextos sociais, os ecossistemas (seja nas dimensões do infinitamente pequeno, como as dimensões quânticas infra-atômicas, seja nas dimensões imensas, como nas dimensões inter e supra galácticas, para além do tempo-espaço terrestre!)

Nesta perspectiva, a epistemologia inerente à concepção de Bem Viver apresenta-se como essencial. Tal concepção enfatiza as relações integrais de complementaridade e reciprocidade com o mundo, com a natureza, com as comunidades, com a espiritualidade, ou seja, com as estruturas de conexão vitais entre todos os seres.

O desafio dialógico é o de trabalhar com a contextualização, com a reciprocidade, com a multidimensionalidade das relações existenciais. Os princípios do Bem Viver, cultivados nos modos de vida dos povos originários de Abya Yala, permitem entender que interagir com o outro não

se resume a interagir com as pessoas humanas, ou com os grupos sociais e suas instituições econômico-políticas: é interagir com o seu mundo, seus contextos, seus territórios,



suas histórias, seus ancestrais, com os contextos ecológicos e cosmológicos de toda a natureza.

Assim, na dimensão teórico-metodológica, os princípios da lógica formal são recontextualizados pelos princípios da lógica dialética que, por sua vez, são complexificados pela dialógica. A evolução crítica das lógicas científicas ocidentais abre possibilidades conceituais e metodológicas para compreender e dialogar com os princípios epistemológicos emergentes nas culturas do “Bem Viver” ou do “Viver em Plenitude”.

### **Desafios e estratégias metodológicas**

O desafio metodológico para se entender os princípios epistemológicos das culturas ancestrais dos povos originários advém do fato de que, na atualidade, a produção dos conhecimentos, particularmente no campo acadêmico, sobre os povos originários é desenvolvida a partir de um amplo contexto de relações sociais que racionaliza, justifica e trabalha para operacionalizar um complexo aparato de ações burocráticas, administrativas e disciplinares que continuam confinando as vidas dos indígenas” (NAKATA, 2010, p. 12, tradução nossa<sup>vii</sup>). Por isso, é preciso estarmos atentos ao que acontece quando os conhecimentos indígenas são conceituados de maneira simplista e oposicionista como “não científicos”, a partir dos paradigmas “científicos” da modernidade/colonialidade. Na medida em que são fixados como conhecimentos estabelecidos, os conhecimentos indígenas são desconectados de suas comunidades originárias – que na realidade sustentam e reforçam sua eficácia – bem como das práticas socioculturais, que renovam seus significados no aqui e agora. E quando os conhecimentos tradicionais são sistematizados segundo as categorias de classificação e metodologias ocidentais, ajustando-se a hierarquias, à linearidade, aos processos de abstração e objetivação da modernidade – antíteses das tradições e metodologias indígenas de produção de conhecimento – produzem rupturas no modo de vida dos povos originários, tornando-os vulneráveis aos avanços coloniais (NAKATA, 2010, p. 14).

Martin Nakata, doutor em educação australiano originário do Estreito de Torres, considera que os



indígenas que interagem com instituições ocidentais, particularmente o mundo acadêmico, vivem num espaço em disputa entre dois sistemas de conhecimento, conceituado como “interface cultural” (NAKATA, 1997). Neste contexto intercultural de fronteira, que Homi Bhabha (1998) chamaria de “entrelugar”, em que o mediador se identifica, ao mesmo tempo em que não se identifica, com um e com outro contexto cultural – coloca-se o desafio de forjar uma posição indígena crítica a partir das questões que formula a partir de sua “posição”<sup>viii</sup>, ou seja, de sua própria experiência e de suas comunidades originárias, e não a partir de princípios e modelos de conhecimento moderno/coloniais.

Nakata considera que uma posição indígena deve ser construída. Não se trata de uma simples reflexão para explicitar algo preexistente na experiência cotidiana. Não é um conhecimento oculto dos povos indígenas. Trata-se de um processo de construção discursiva segundo lógica própria, para expor uma base a partir da qual desenvolve argumentos para uma série de objetivos possíveis. Estes argumentos não determinam nenhuma verdade *a priori*, mas precisam ser razoáveis e ser coerentes com a lógica e os pressupostos em que se baseiam, de modo a serem sustentáveis perante a avaliação crítica dos integrantes de sua comunidade (NAKATA, 2010, p. 19).

Assim, Nakata considera necessário desenvolver uma teoria da posição capaz de gerar relatos de comunidades indígenas em espaços de produção de conhecimento disputados, que promovam a proatividade singular dos indígenas e reconheçam as tensões que emergem no cotidiano entre as posições indígenas e as posições não indígenas. “Desta forma, podemos implantar uma posição indígena para nos ajudar a desvendar e nos separar das condições que definem quem, o que ou como podemos ser ou não ser, para nos ajudar a nos ver a partir do nosso cotidiano e para nos ajudar a compreender as diferentes respostas que estamos dando aos desafios que o mundo colonial nos coloca” (NAKATA, 2010, p. 22, tradução nossa<sup>ix</sup>).

Ao assumirmos esta perspectiva metodológica, pretendemos contribuir com o fortalecimento das posições indígenas. Neste sentido, a Rede Mover prioriza a parceria e o diálogo crítico com pesquisadores e pesquisadoras indígenas, comprometendo-se com o estudo



crítico das questões emergentes nas e entre suas respectivas “posições” (POHLHAUS, 2002; NAKATA, 2010).

Para mobilizar este processo de cooperação científica intercultural nos inspiramos nos princípios da pesquisa sociopoética, ao propor um processo cooperativo de produção do conhecimento, em que todos os integrantes se constituem como copesquisadores (GAUTHIER; FLEURI; GRANDO, 2001, p. 7).

A perspectiva da complexidade, formulada por Gregory Bateson (1986), permite-nos entender: (1) que o processo de construção do conhecimento é constituído por pessoas que interagem; (2) que a interação é acionada pela diferença; (3) sendo esta produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos; (4) e que a diferença codificada produz novas diferenças; (5) em cadeias recursivas de informações; (6) segundo padrões de conjunto que constituem a singularidade de cada sujeito em relação. Neste sentido, o contexto relacional e cultural – produzido, sustentado e constantemente modificado pelas próprias pessoas através da interação entre suas respectivas posições – configura os sentidos de cada ato, palavra ou informação elaborada pelas pessoas em relação.

Para o estudo e análise de informações, seguimos princípios do método indiciário de pesquisa, que nos orienta a focalizar detalhes aparentemente “insignificantes”, tradicionalmente pouco observados, de modo a buscar encontrar nos fenômenos diminutos, no micro, estruturas que configuram o panorama macro de um contexto sociocultural (GINZBURG, 2009). Tal perspectiva metodológica pode ser articulada com o estudo sociológico das “ausências” e das “emergências”<sup>x</sup>. Neste sentido, a pesquisa mantém seu caráter exploratório (TRIVIÑOS, 1987, p. 109), na medida em que buscamos aumentar nossa experiência e conhecimento em torno do problema focalizado, particularmente mediante a interação com pesquisadores, grupos e mediadores interculturais interessados em discutir, promover e articular processos decoloniais de vida em plenitude promovidos por movimentos sociais de povos originários em diferentes territórios e contextos socioculturais. E, pelo caráter de pesquisa intercultural em rede, o processo de estudo incorpora perspectivas teórico-metodológicas de análise multirreferencial, entendida “como uma leitura plural, sob diferentes ângulos, dos objetos que quer apreender, de acordo com sistemas de

referência supostamente diferentes, não redutíveis entre si” (ARDOINO et al., 1991, p. 173, tradução nossa<sup>xi</sup>).



## **O QUE ESTAMOS APRENDENDO COM OS POVOS ORIGINÁRIOS?**

Considerando as lutas dos povos originários em sua complexidade e polissemia histórica como processos de reexistência, fomos interpelados a entender as estratégias decoloniais ancoradas nas ancestralidades e no Bem Viver, que vêm sendo construídas com o protagonismo destes povos e de seus múltiplos e heterogêneos movimentos socioculturais.

Os limiares entre as culturas dos diferentes povos originários ancestrais, bem como sua contradição com as cosmovisões coloniais hegemônicas no mundo contemporâneo, constituem fronteiras interculturais em que se colocam mutuamente em questão diferentes epistemologias. Tal confronto implica em riscos de sujeição, exclusão, de genocídios, epistemicídios, gnosecídios (AZEVEDO-LOPES, 2021), ao mesmo tempo que em oportunidades de recriação crítica e de empoderamento de identidades ancestrais e conexões de reciprocidade, de cooperação e de mútua aprendizagem entre diferentes grupos socioculturais. Essas conexões epistêmicas e culturais trazem implicações liminares radicais que podem favorecer a reconfiguração de concepções, políticas, propostas e práticas educacionais voltadas para a sustentabilidade da vida e da convivência em plenitude.

A construção de processos de viver, conviver e gerar vida em plenitude – como superação das contradições entre a modernidade/colonialidade e a ancestralidade/Bem Viver emergentes na relação entre processos colonizadores e os de reexistência por parte de sociedades e culturas originárias – corresponde ao propósito que vem sendo construído pela interação crítica e dialógica entre vários sujeitos e grupos que vêm entretecendo suas ações educacionais e de pesquisa, com apoio de diferentes instituições acadêmicas e socioculturais, produzindo múltiplos artefatos científicos e culturais, que vem contribuindo para mobilizar

diferentes ações e movimentos socioculturais.



Neste caminhar, as cosmovisões de povos originários ancestrais nos ensinam a Bem Viver, ou seja, a viver e conviver em plenitude, de forma a promover relações e contextos de harmonia, potencializando relações integrais, correspondentes aos princípios cosmológicos, mediante a ativação da complementaridade e reciprocidade entre todos os seres vivos – sejam humanos, naturais e espirituais.

Fernando Huanacuni Mamani enfatiza que o Bem Viver, sustentado pelos povos originários, difere radicalmente da perspectiva do “viver melhor” construída pelas culturas moderno/coloniais.

[...] na lógica do Ocidente, a humanidade está imersa em viver melhor. Esse modo de vida implica ganhar mais dinheiro, ter mais poder, mais fama ... do que o outro. O viver melhor significa o progresso ilimitado, o consumo inconsciente; estimula a acumulação material e induz a competição. [...] A visão do viver melhor gerou uma sociedade desigual, desequilibrada, predatória, consumista, individualista, dessensibilizada, antropocêntrica e antinatural [...].

Na visão de viver bem, a preocupação central não é acumular. O estar em permanente harmonia com tudo nos convida a não consumir mais do que o ecossistema pode suportar, a evitar a produção de resíduos que não podemos absorver com segurança. E nos incentiva a reutilizar e reciclar tudo o que usamos. Neste tempo de busca de novos caminhos para a humanidade, a ideia do Bem Viver tem muito a nos ensinar (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 50-51, tradução nossa<sup>xii</sup>).

Assim, nos perguntamos: que implicações os princípios do “Viver em Plenitude” trazem para os próprios processos educacionais?

### **Educar no Bem Viver: conviver em plenitude**

A cosmovisão do Bem Viver entende que tudo faz parte da comunidade, formada não apenas por seres humanos, mas por todos os seres que constituem o cosmos. Assim, os processos de aprendizagem não acontecem de modo isolado dos contextos humanos, ecológicos e espirituais, pois na natureza tudo está conectado, a vida de um é complementar à vida de outros. Na educação comunitária se deve ensinar, compreender e respeitar as leis do cosmos.

Os povos originários questionam radicalmente a visão individualista e antropocêntrica da educação ocidental.

A educação que questionamos foi forjada sob a visão ocidental, totalmente individualista; visa simplesmente a educação do indivíduo. É uma educação antropocêntrica. Nesta perspectiva, a

premissa aquela cristã ocidental, de que o ser humano é “rei da criação”, se conclui que tudo o mais é inferior aos seres humanos e estes podem usar e abusar de tudo o que não é humano. Esse tipo de educação visa apenas a gerar mão de obra e estimular a competição entre os estudantes (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 65, tradução nossa<sup>xiii</sup>).



Para se reconstituir o Bem Viver é fundamental que se restabeleça a educação comunitária.

A educação comunitária é baseada em uma abordagem e princípio comunitários, ela não implica apenas uma mudança de conteúdo teórico. Isso significa deixar a lógica individual antropocêntrica para entrar na lógica natural comunitária; passar do ensino e avaliação individuais para a educação e a avaliação comunitárias; passar do processo de desintegração do ser humano com a natureza para a consciência integrada com a natureza; superar o ensino voltado para a obtenção apenas de força de trabalho, desenvolvendo a educação que nos permita expressar nossas capacidades naturais; ir além da teoria racional voltada para o mero entendimento, para a prática educacional que nos permita compreender com sabedoria; superar o ensino que estimula o espírito de competição para um ensino-aprendizagem que nos forme na relação de complementaridade e reciprocidade, para que todos vivamos bem e plenamente (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 65, tradução nossa<sup>xiv</sup>).

Fernando Huanacuni Mamani (2010, p. 65-70) explicita algumas características da educação comunitária para o Bem Viver. O autor enfatiza que todos participam da condução do processo educativo, que é permanente, circular, cíclico, natural, produtivo e intercultural.

“A educação é de todos”, na medida em que todos os atores diretamente envolvidos na prática educativa assumem decisões e responsabilidades, bem como toda a comunidade intervém na condução do processo educacional. Neste sentido, a avaliação é comunitária. “Toda a comunidade assume a responsabilidade de educar direta e indiretamente e, reciprocamente, cada estudante assume a própria responsabilidade por manter o equilíbrio do Bem Viver de sua comunidade” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 67, tradução nossa<sup>xv</sup>). Deste modo, a educação comunitária “vai devolver a nossa sensibilidade para com o ser humano e para com a vida, assim como a responsabilidade por tudo que nos rodeia” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 66, tradução nossa<sup>xvi</sup>).

A educação é permanente, porque se constrói durante toda a vida, para além dos contextos escolares; permanentemente vamos aprendendo e ensinando.

A educação é circular, pois se aprende ensinando e se ensina aprendendo: “a criança também ensina seus professores; ensina-





lhes a sua alegria, a sua inocência, a sua atuação sem medo, sem estruturas, uma educação de ida e volta, onde acima de tudo partilhamos a vida” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 66, tradução nossa<sup>xvii</sup>).

A educação é cíclica “porque cada um dos participantes vai assumir, em determinado momento, todas as funções que são rotativamente exigidas” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 66, tradução nossa<sup>xviii</sup>). Assim, as crianças e os jovens podem exercitar todas as suas capacidades naturais e, ao mesmo tempo, valorizar o trabalho que os outros realizam.

A metodologia natural permite construir uma relação de equilíbrio e harmonia com o mundo e com a natureza.

Passar do individualista ao comunitário significa restaurar a nossa sensibilidade e a percepção da vida, principalmente pelo afeto, e não só pela percepção no nível humano, mas também por todo o multiverso que nos rodeia, no qual a relação já não deveria ser de sujeito a objeto, mas de sujeito a sujeito, pois os animais, as plantas, a montanha, o rio, a pedra, a casinha... têm energia, portanto vida, e fazem parte do equilíbrio da comunidade (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 67, tradução nossa<sup>xx</sup>).

A educação comunitária é produtiva, na medida em que está ligada à vida cotidiana, em equilíbrio e harmonia com os ciclos da vida, com a Mãe Terra, o Cosmos.

A produtividade está relacionada à complementação. Então, ao compreender e praticar valores como ayni (reciprocidade e complementação), por exemplo, voltamos à nossa própria natureza de sermos produtivos. O fruto é produto da convergência de muitas forças e energias, não apenas da ação mecânica da semente. Para que a semente se torne fruto, muitos seres contribuíram com sua força: o Pai Sol, a Mãe Lua, o Pai Chuva, a Mãe Terra, a Mãe Água, as minhocas, o vento etc. Portanto, vamos recuperar nossa produtividade quando reconquistarmos a ação comunitária complementar (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 69, grifo do autor, tradução nossa<sup>xx</sup>).

Assim, cada pessoa pode expressar e aprimorar suas capacidades naturais.

A natureza deu a cada um capacidades como a voz, o canto, habilidades manuais, habilidades de expressar detalhes, de iniciar, de concluir, de raciocinar de forma abstrata ou concreta, de encorajar, de curar, de expressar energia forte ou fraca, de paciência, de dinamismo, de criar, de dançar, de cuidar, capacidade emocional, habilidade nos pés, habilidade de descrever, ouvir e muitos outros. Essas capacidades são naturais, fluem como o rio, o ser humano não precisa se esforçar muito para expressar o que a natureza lhe deu (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 69, tradução nossa<sup>xxi</sup>).

Entretanto, o desenvolvimento das capacidades naturais pessoais só se promove em contextos de interação e diálogo, de complementação recíproca com os outros e com a natureza.



A educação comunitária deve gerar espaços primeiro para cada um descobrir a si mesmo e as próprias capacidades e depois ampliar seu potencial natural. Isso não significa isolar capacidades, mas sim gerar espaços complementares com outras capacidades. A vida floresce quando há diálogo, quando há complementação, quando há reciprocidade, quando há deliberação (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 70, tradução nossa<sup>xxii</sup>).

Os povos indígenas propõem a educação intercultural “que permita o conhecimento da cultura ocidental e a valorização de sua própria cultura mediante o ensino das formas comunitárias de relação, das cerimônias e de sua própria visão de mundo” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 68, tradução nossa<sup>xxiii</sup>). Mas que supere a dicotomia entre teoria e prática inerente à educação ocidental. “Na educação comunitária o processo é único, ensina-se e aprende-se ao mesmo tempo, porque as condições do professor são diferentes das condições da criança, que, ao participar da cerimônia ou da atividade em grupo, está vivendo esse pensar-fazendo e aprender-fazendo” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 68, tradução nossa<sup>xxiv</sup>).

238

### **ESTAMOS APRENDENDO QUE “EDUCAR” SIGNIFICA GERAR VIDA EM PLENITUDE!**

A maioria dos povos indígenas brasileiros compartilham muitas dimensões do Bem Viver, bem como a visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal, a participação comunitária e a relação integral com a natureza (FLEURI, 2009). Deste ponto de vista, questionam a educação colonial forjada pela modernidade europeia.

Para Eliel Benites, pesquisador e educador Kaiowá-Guarani, o sistema escolar e catequético implantado pelos colonizadores desenvolve uma *educação de fora para dentro*. É o que Paulo Freire (1975) chama de invasão cultural implementada pela educação bancária. A educação

bancária consiste como processo de transmissão de uma pessoa para outra, de um grupo sociocultural para outro, de

EDUCAR PARA VIVER

EM PLENITUDE

Afluente, UFMA/CCBa, v.8,

n. 22, p. 05-18, jun. 2023



uma visão de mundo tida em princípio como verdadeira e universal, de tal modo que o outro o absorva e o reproduza de forma alienante e subalternizante. Ao contrário do processo de *educação de fora para dentro* – afirma Eliel Benites – o povo Kaiowá-Guarani procura, hoje, desenvolver a *educação de dentro para fora*: “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que se apresenta como a capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo” (Depoimento de Eliel Benites, apud FLEURI, 2009, p. 17).

Ao buscar aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação, trabalhamos com a hipótese de que as teorias de educadores, como Paulo Freire, incorporaram perspectivas epistemológicas das culturas dos povos ancestrais da América Latina, desenvolvendo-as à luz de referências culturais de teorias críticas ocidentais. Assim, buscamos reconhecer os princípios do Bem Viver na metodologia didática dialógica freiriana.

239

Com efeito, Paulo Freire (1975) propõe a prática educativa baseada na cooperação e reciprocidade entre educadores e educandos, favorecendo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação entre diferentes sujeitos, na busca de compreensão e transformação dos contextos socioculturais e ambientais em que se constituem.

Por outro lado, desde o ponto de vista dos princípios do Bem Viver, cultivados pelas culturas ancestrais de Abya Yala, somos convidados a reconfigurar a pedagogia crítica freiriana.

O desafio que emergiu com muita potência é o de se complexificar as dimensões e os significados políticos das práticas educacionais. Com efeito, a educação entendida como processo dialógico de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, apresenta-se como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos no processo de colonização e de globalização do sistema-mundo capitalista. Mas as lutas sociopolíticas conduzidas protagonicamente pelos povos ancestrais radicalizam os projetos de transformação social e política para além dos limites do Estado-Nação e do antropocentrismo, criando

perspectivas de organização política que sustentem as diferenças culturais e socioambientais, bem como os direitos da natureza.



Na perspectiva de relação de complementaridade, reciprocidade e de integração comunitária entre todos os seres que constituem a Mãe Terra, se constituem as dimensões da educação comunitária dos seres humanos para o Bem Viver, que é permanente, circular, cíclica, natural, produtiva e intercultural (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 65-70). Assim, as concepções educacionais das culturas ancestrais não se reduzem ao âmbito da educação escolar, nem mesmo à dimensão econômico-política das práticas de educação popular conduzidas por movimentos sociais que atuam prioritariamente dentro do quadro do Estado-Nação e da economia capitalista. Os princípios comunitários e integrais da educação conduzida por povos originários problematizam radicalmente as concepções de mundo e de educação moderno/coloniais, ao assumir que as lutas cotidianas e coletivas por mudanças nos aparelhos estatais e econômicos hegemônicos adquirem significados radicais na medida em que promovam a convivência comunitária e sustentável de todos os seres humanos com todos os seres que constituem a Mãe Natureza.

240

Neste sentido, as metodologias educacionais são reconfiguradas. Por exemplo, na proposta pedagógica de Paulo Freire, os “círculos de cultura” apresentam-se como uma estratégia educacional para favorecer o diálogo na comunidade sobre as contradições que enfrentam em seu contexto social, de modo a promover a organização política para superá-las. Nesta direção, com as culturas indígenas, aprendemos que as lutas sociais e políticas não se restringem a mudanças no âmbito do sistema-mundo moderno/colonial, mas se busca reconstruir as relações sociais na perspectiva inter-transcultural (GAUTHIER, 2011; PADILHA, 2004).

Por conseguinte, o diálogo problematizador a partir dos “temas geradores” pode ultrapassar o enfoque econômico-político dos processos de opressão e dominação, questionando seus fundamentos epistêmicos moderno/coloniais.

Assim, para além de tematizar desafios da prática social para mobilizar lutas coletivas, os processos educacionais se tornam significativos na medida em que, enraizados nos



princípios ancestrais de vida em comunidade e em harmonia com a natureza, mobilizem as pessoas e as comunidades a “gerar vida em plenitude”.

Mediante o diálogo crítico entre as culturas ancestrais, não apenas as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79) mas também os povos e suas culturas se transformam, se educam, mediante as relações entre as pessoas e com todos os seres naturais, ancestrais e potenciais. Esta dimensão da “integralidade” de nossas relações vitais com todos os seres da Natureza, para além das concepções dicotômicas, lineares, sequenciais e progressivas, é o que estamos aprendendo com os movimentos populares enraizados em culturas de Abya Yala. As práticas educacionais cotidianas, pois, se enraízam e se nutrem pela presentificação das relações vitais com os ancestrais que nos geraram e com os seres e estruturas de conexão que estamos gerando e cultivando em todos os contextos e momentos de vida em plenitude.

241

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ARDOINO Jacques et al. Sciences de l'éducation, Sciences Majeures. ACTES DE JOURNEES D'ETUDE TENUES A L'OCCASION DES 21 ANS DES SCIENCES DE L'EDUCATION. Issy-les-Moulineaux: EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, 1991, p. 173-181. Disponível em [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf). Acesso em 21.08.2021

AVRITZER, Leonardo. **Eleições 2022 e a reconstrução da democracia no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2023.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle. **Temëjakrekatê: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia**. 2021. 350 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986,

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CIVITA, Victor (ed.). **Aristóteles**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 66-84. (Coleção Os Pensadores).

EATON, George. **Noam Chomsky**: the world is at the most dangerous moment in human history. New

EDUCAR PARA VIVER  
EM PLENITUDE  
Afluente, UFMA/CCBa, v.8,  
n.22, p. 05-18, jun. 2023

Statesman, 2020. Disponível em: <https://www.newstatesman.com/world/2020/09/noam-chomsky-world-most-dangerous-moment-human-history>  
Acesso em: 15 ago. 2021.



FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis, Mover/NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 27, n. 54, p. 11-67, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. **Série Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 27, p. 11-21, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/181/0>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017a. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 21 jul. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais**: trajetória de pesquisas da Rede Mover. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017b.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. João Pessoa: UFPB, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: Viver, conviver e gerar vida em plenitude**. Projeto Integrado de Pesquisa. Produtividade Em Pesquisa – Pq Sr-2022-2027 – CNPq. Florianópolis: UFSC/CNPq, 2022. Disponível em: <https://mover.ufsc.br/educacao-intercultural-aprender-com-os-povos-originaarios-do-sul-e-decolonizar-a-educacao/>. Acesso em 08/04/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GAUTHIER, Jacques. Demorei tanto para chegar... - ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. **Tellus**, Campo Grande, ano 11, n. 20, p. 39-67, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/214/260>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Salette (org.). **Uma pesquisa sociopoética**: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação. Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação da UFSC, 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 143-179.



HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; ARIAS, Alexander; ÁVILA, Javier. “El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el *Sumak Kawsay*”. In: **Sumak Kawsay** Yuyay: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva; Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 25-73. Disponível em: [https://base.socioeco.org/docs/libro\\_sumak.pdf](https://base.socioeco.org/docs/libro_sumak.pdf) Acesso em: 15 ago. 2021.

HUANACUNI MAMANI, Fernando. **Buen Vivir/Vivir Bien**: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones, 2010. Disponível em: <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/733>. Acesso em: 6 ago. 2017.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas**: das revoluções coloridas aos golpes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a Cultura do Bem Viver**. Organizador Bruno Maia. SI: Cultura do Bem Viver 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf> . Acesso 25/07/2022.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MACAS, Luis. “El *Sumak Kawsay*”. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg (ed.). **Sumak Kawsay** Yuyay: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva; Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 179-192. Disponível em: [https://base.socioeco.org/docs/libro\\_sumak.pdf](https://base.socioeco.org/docs/libro_sumak.pdf). Acesso em: 15 ago. 2021.

MORIN, Edgard. Le vie della complessità. In: BOCCHI G.; CERUTI M. (org.). **La sfida della complessità**. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.

NAKATA, Martin. La Interfaz Cultural. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, v.2, n. 2, p. 7-26, 2010. Disponível em: <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/8>. Acesso em: 15 ago. 2021.

NAKATA, Martin. **The cultural interface**: an exploration of the intersection of Western knowledge systems and Torres Strait Islanders positions and experiences. 1997. Tese - James Cook University, Townsville, 1997. Disponível em: <https://researchonline.jcu.edu.au/11908/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

POHLHAUS, Gaile. Knowing communities: An investigation of Harding’s standpoint epistemology. **Social Epistemology**, v. 16, n. 3, p. 283-293, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARANGO MACAS, Luis Fernando. **El paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos**. Managua: URACAN, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

SERRES, Michel. **Eclaircissements**. Paris: Flammarion, 1994.

SEVERI, V.; ZANELLI, P. **Educazione, complessità e autonomia dei bambini**. Firenze: Nuova Italia, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar: Abya Yala, 2009.



Recebido em 10 de abril de 2023 <sup>244</sup>

Aprovado em 29 de maio de 2023.

## EDUCATE TO LIVE IN FULLNESS

**Abstract:** The modern colonial world system is in deep crisis, generating impasses that endanger the very survival of humanity on our planet, such as the thresholds of environmental collapse, nuclear war and the erosion of democracies. The implosion of modernity's sociocultural projects is being boosted by the multiple and varied popular movements, which are promoting the re-existence of their ways of being and living, constitutive of ancestral wisdom and power relations. The tension between modernity and ancestry problematizes the multiple unique borders that not only separate bodies and races, but also delimit ruptures and cultural exchanges in cognitive, intellectual, cultural, social, and ecosystem spaces. The original peoples – represented by indigenous, quilombola, traditional people movements, among many others – break the colonial stigmas and yoke, which have placed them in a socially passive, subaltern, marginal position, and assume the leading role in

EDUCAR PARA VIVER

EM PLENITUDE

Afluente, UFMA/CCBa, v.8,

n.22 p. 05-18 jun 2023





the reconstruction of the social tissue based on in ancestral principles of Well Living. In this perspective, we will seek here to resume the ancestral principles of Well Living, or Life in Plenitude, to delimit the problem constituted by the emerging contradiction in the opposition between modernity and ancestry, which are configured in the contradiction between coloniality and Well Living. In this context, we will point out the implications of Well Living for the conceptions of popular education, such as the one enunciated by Paulo Freire.

**Keywords:** Education, ancestry, Well Living, modernity, coloniality, methodology.

<sup>i</sup> O processo eleitoral de 2022 no Brasil foi um dos mais intensos e complicados das últimas décadas no país, em especial no que toca aos abusos de poder, à desinformação e ao desrespeito às regras do jogo democrático. Nesse período, pesquisadores do Observatório das Eleições – iniciativa que, desde 2018, produz análises sobre os processos eleitorais – dedicaram-se a compreender as questões que emergiram e a produzir artigos para que essas reflexões fossem compartilhadas com a sociedade brasileira. A partir desse movimento, nasceu o livro *Eleições 2022 e a reconstrução da democracia no Brasil* (AVRITZER, 2023), que busca alinhar, com base em estudos abrangentes e transdisciplinares, uma conexão entre as eleições de 2022, o resultado eleitoral e a governabilidade nos próximos quatro anos, na perspectiva dos desafios para a reconstrução democrática. Pesquisadores de diversas áreas debruçam-se sobre temas que vão do meio ambiente à configuração do Legislativo, passando por questões de raça e gênero, redes e desinformação, justiça e opinião pública, governos estaduais e atores coletivos.

<sup>ii</sup> *Ubuntu* é um termo Zulu que indica o próprio conceito de Humanidade, entendendo que o ser de cada pessoa está intimamente conectado ao ser dos outros e da comunidade: “Sou, porque somos” (definição realizada por Leymah Gbowee, ativista pacifista da Libéria). Este mesmo princípio é constitutivo da concepção andina do Bem Viver.

<sup>iii</sup> “Estocástico. (Em grego, *stochazein*, atirar num alvo com um arco; quer dizer, distribuir eventos de uma maneira parcialmente aleatória, alguns dos quais alcançam um resultado determinado). Se uma sequência de eventos combina um componente aleatório com um processo seletivo de forma que só seja permitida a permanência de determinados resultados do aleatório, esta sequência é considerada estocástica” (BATESON, 1986, p. 232).

<sup>iv</sup> A lógica formal – formulada por Aristóteles (CIVITA, 1973, p. 76-78) – baseia-se no pressuposto (axioma) de que não se pode afirmar o *ser* e *não ser* ao mesmo tempo e sob o mesmo ponto de vista. A afirmação do *ser* se confirma como verdadeira e necessária pela exclusão de seu oposto, o *não ser*. No amplo debate filosófico grego a respeito da contradição entre *ser* e *não ser*, entretanto, “Platão renova a noção de *não ser*, entendendo-o não como um *nada* ou como o *vazio*: o *não ser* seria o *outro*, a *alteridade que sempre complementa o mesmo, a identidade*. Cada existente surge assim como um jogo, em variadas proporções, do mesmo (o que ele é) com o outro (o que não é ele, os demais existentes)” (CIVITA, 1973, p. 80, grifos nossos).



<sup>v</sup> Sob a perspectiva linguística, Michel Serres (1994) afirma que existe uma filosofia virtual em cada preposição da nossa língua. Assim, existe uma filosofia da *transcendência* na preposição “sobre”, da *substância e do sujeito* em “sob”, da *interação entre o mundo e o eu* em “dentro”, da *Comunicação e do contrato* em “com”, da *tradução* em “através de”, das *interferências* em “entre”, da *passagem* em “por”, da *parasitagem* em “ao lado de” e do *distanciamento* em “fora” (SERRES, 1994). Podemos, reinterpretando e ampliando os princípios da lógica dialética, entender que as conexões constitutivas do devir se configuram não apenas por oposição ou composição (contradição), mas simultaneamente nos desafiam a explorar também outros dispositivos relacionais como os de “super-posição, sub-posição, ante-posição, pos-posição, trans-posição, pro-posição, contra-posição, ex-posição, im-posição, re-posição, justa-posição, inter-posição...”. É preciso, ainda, considerar sempre múltiplos centros, múltiplos contextos e múltiplas relações, que envolvem diferentes sujeitos, também eles policentros, constitutivos dos contextos socioambientais.

<sup>vi</sup> Guerra Híbrida é uma estratégia militar que mescla táticas de guerra política, guerra convencional, guerra irregular e ciberguerra com outros métodos de influência, tais como *fake news*, diplomacia, *lawfare* e intervenção eleitoral externa (KORYBKO, 2018).

<sup>vii</sup> “[...] toda la producción del conocimiento sobre pueblos indígenas aún opera dentro de un conjunto de relaciones sociales más amplio que racionaliza, justifica y trabaja para operacionalizar un complejo aparato de acciones burocráticas, administrativas y disciplinarias que continúan confinando las vidas de los indígenas” (NAKATA, 2010, p. 12).

<sup>viii</sup> Nakata assume a teoria da “posição” (POHLHAUS, 2002) como um método de pesquisa pertinente para formular criticamente os conhecimentos indígenas. “La posición o standpoint no se refiere entonces a una determinada posición social, sino mas bien es un compromiso con el tipo de preguntas encontradas allí” (POHLHAUS, 2002, p. 287, apud NAKATA, 2010, p. 19).

“La teoría de la posición es en mi opinión un método de investigación, un proceso para hacer más inteligible “el corpus de conocimiento objetivado sobre nosotros” tal como se va generando y organiza nuestras realidades vividas. Veo esto como teorizar el conocimiento desde una posición particular e interesada, pero no para producir la “verdad” de la posición indígena o la terrible “verdad” de los grupos coloniales “dominantes”, sino para descubrir mejor el funcionamiento del conocimiento y cómo la comprensión de los pueblos está recogida e implicada en este trabajo” (NAKATA, 2010, p. 20).

<sup>ix</sup> “De esta manera podemos desplegar una posición indígena para ayudar a desentrañar y desenredarnos de las condiciones que delimitan quién, qué o cómo podemos o no podemos ser, a ayudar a vernos con cierta carga de lo cotidiano, y para ayudar a entender nuestras variadas respuestas al mundo colonial” (NAKATA, 2010, p. 22).

<sup>x</sup> “Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro. Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro. Na sociologia das ausências, essa multiplicação e diversificação ocorre pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, ao passo que a sociologia das emergências as revela por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais” (SANTOS, 2002, p. 258).

<sup>xi</sup> “Es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes angulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros” (ARDOINO et al., 1991, p. 173).

<sup>xii</sup> “[...] bajo la lógica de occidente, la humanidad está sumida en el vivir mejor. Esta forma de vivir implica ganar más dinero, tener más poder, más fama... que el otro. El vivir mejor significa el progreso ilimitado, el consumo inconsciente; incita a la acumulación material e induce a la competencia. [...] La visión del vivir mejor ha generado una sociedad desigual, desequilibrada, depredadora, consumista, individualista, insensibilizada, antropocéntrica y antinatural [...]. En la visión del vivir bien, la preocupación central no es acumular. El estar en permanente armonía con todo nos invita a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar, a evitar la producción de residuos que no podemos absorber con seguridad. Y nos incita a reutilizar y reciclar todo lo que hemos usado. En esta época de búsqueda de nuevos caminos para la



humanidad, la idea del buen vivir tiene mucho que enseñarnos (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 50-51).

<sup>xiii</sup> “La educación que estamos cuestionando se ha forjado bajo la visión occidental, totalmente individualista; está dirigida simplemente a la educación del individuo. Es una educación antropocéntrica, gracias a la premisa de esa enseñanza occidental cristiana en la que el ser humano es “rey de la creación” y todo lo demás es inferior a él y puede usar y abusar de todo lo que no es humano. Esta educación pretende únicamente generar fuerza de trabajo y fomenta la competencia entre los alumnos” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 65).

<sup>xiv</sup> “La educación comunitaria está basada en un enfoque y principio comunitarios, no implica solamente un cambio de contenidos. Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias; salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 65).

<sup>xv</sup> “Toda la comunidad asume la responsabilidad de educar directa e indirectamente y el equilibrio de esta comunidad para vivir bien será también responsabilidad de cada educando” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 67).

<sup>xvi</sup> “nos devolverá la sensibilidad con los seres humanos y la vida y la responsabilidad respecto a todo lo que nos rodea” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 66).

<sup>xvii</sup> “el niño también le enseña al maestro; le enseña su alegría, su inocencia, su actuar sin temor, sin estructuras, una educación de ida y de vuelta, donde ante todo, compartimos la vida” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 66).

<sup>xviii</sup> “porque todos y cada uno de los participantes asumirán en un momento dado todos los roles que se requieran de manera rotativa” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 66).

<sup>xix</sup> “Pasar de lo individualista a lo comunitario significa devolvernos la sensibilidad y la percepción de la vida, a través del afecto principalmente, y no solo de la percepción a nivel humano, sino de todo ese multiverso que nos rodea, en el que la relación ya no tendría que ser de sujeto a objeto, sino de sujeto a sujeto, pues animales, plantas, la montaña, el río, la piedra, la casita... tienen energía, por lo tanto vida y forman parte del equilibrio de la comunidad (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 67).

<sup>xx</sup> “La productividad está relacionada con la complementación, entonces al comprender y practicar valores como el *ayni* (de reciprocidad y complementariedad), por ejemplo, nos devolvemos nuestra propia naturaleza de ser productivos. El fruto es producto de la convergencia de muchas fuerzas y energías, no solo de la acción mecánica de sembrar; para que la semilla se convierta en fruto, muchos seres aportaron con sus fuerzas: el Padre Sol, la Madre Luna, el Padre Lluvia, la Madre Tierra, la Madre Agua, los gusanitos, el viento, etc. Entonces, nosotros recuperaremos nuestra productividad cuando recuperemos la acción comunitaria complementaria” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 69).

<sup>xxi</sup> “La naturaleza ha otorgado a cada uno capacidades como la voz, el canto, la habilidad en las manos, capacidad de expresar detalles, capacidad de iniciar, de concluir, de razonar de manera abstracta, de manera concreta, de alentar, de curar, de expresar energía fuerte, energía débil, de paciencia, dinamicidad, de crear, de bailar, de cuidar, capacidad emotiva, habilidad en los pies, capacidad de describir, de escuchar y muchas otras. Estas capacidades son naturales, fluyen como el río, el ser humano no tiene que hacer mucho esfuerzo para expresar lo que la naturaleza le dio” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 69).

<sup>xxii</sup> “La educación comunitaria tiene que generar espacios primero para descubrirse en su capacidad y luego para amplificar su capacidad natural. Esto no significa aislar las capacidades sino generar espacios complementarios con otras capacidades. La vida florece cuando hay diálogo, cuando hay complementación, cuando hay reciprocidad, cuando hay deliberación” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 70).

<sup>xxiii</sup> “que permita el conocimiento de la cultura occidental y la valoración de su propia cultura a través de la enseñanza de las formas de relación comunitarias, las ceremonias y la cosmovisión propia” (HUANACUNI MAMANI, 2010, p. 68).

<sup>xxiv</sup> “En la educación comunitaria el proceso es uno solo, se enseña y se aprende a la vez, porque las condiciones para el maestro son diferentes de las condiciones para el niño, que al participar en la

---

ceremonia o en la actividad de grupo, está viviendo ese pensar-haciendo y aprender-haciendo” (HUANACUN MAMANI I, 2010, p. 68).

