

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2025

Paulo Freire e as cosmovisões dos povos originários

Paulo Freire and the worldviews of the indigenous people

Reinaldo Matias Fleuri¹

Abstract

Many peoples from the continent of Abya Yala (Americas), as well as of Africa and Oceania, have been decimated or subordinated by the violent colonization and enslavement processes, imposed throughout history. However, their worldviews resist and re-exist in multiple ways. Through intense and sensitive listening, we can learn from these peoples to reestablish our ways of life and production according to ancestral principles, which we indicate here with the concept of Well Living, which can be summarized in its principles of relationality, integrality, complementarity and reciprocity. The epistemological and pedagogical principles formulated by Paulo Freire show an intimate relationship with the educational principles inherent to the original peoples' cultures. Paulo Freire developed his pedagogical conception using cultural references from Western critical theories. But his engagement with popular social movements most likely allowed him to learn from epistemological perspectives of the original peoples' cultures relived by popular communities in Latin America.

¹ Doutor. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7372-1429>. E-mail: rfleuri@gmail.com.

Os legados ancestrais na pedagogia de Paulo Freire

Com este texto, gostaria de retomar algumas anotações² sobre as possíveis relações do pensamento freiriano com os princípios não-coloniais inerentes às cosmovisões dos povos originários, que resistem e re-existem aos genocídios e epistemicídios perpetrados no mundo de Abya Yala pelos processos colonizatórios nos últimos cinco séculos.

Paulo Freire se sentiu profundamente interpelado pelas condições de “desumanização” sofrida pelas classes populares com quem interagiu na América Latina e na África, comprometendo-se com suas lutas de resistência e libertação. Mas sobretudo sentiu-se chamado a aprender, com os movimentos populares, os legados ancestrais de suas culturas, “que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo” (Freire, 1978, p. 9).

De certa forma, os princípios pedagógicos enunciados em suas “pedagogias” – mesmo se referenciando em grande parte a teorias e à religiosidade de origem ocidental, cristã – configuram-se como reelaboração de princípios epistêmicos e éticos cultivados milenarmente por povos originários no “Sul”³ do mundo. É esta hipótese que gostaria de estudar, em diálogo com você, leitora, leitor. Para isso, vou retomar aqui alguns traços da concepção de “Bem Viver”, para ensaiar compará-los com traços da pedagogia freiriana.

Paulo Freire é considerado um marco importante do pensamento decolonial, uma vez que se soma a autores profundamente conectados com a realidade própria das classes subalternas latino-americanas.

A perspectiva decolonial de estudos interculturais vem sendo desenvolvida na América Latina por diferentes intelectuais e militantes. Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2015):

Há um enorme legado teórico-político que nos vem desde Guaman Poma de Ayala, Simon Rodrigues, Simon Bolivar, José Artigas, José Maria Caycedo, José Martí, Emiliano Zapata, José Carlos Mariategui, Franz Fanon, Aymé Cesaire, C. R. James, Pablo Gonzalez Casanova, Zavaleta Mercado, Florestan Fernandes, Silvia Rivera Cusicanqui, Rachel Gutierrez, Anibal Quijano, Maristela Svampa, Enrique Leff,

² Uma versão reelaborada e ampliada deste texto compõe também o livro, coeditado por Camila Wolpato Loureiro, Cheron Zanini Moretti, João Colares da Mota Neto e Reinaldo Matias Fleuri, *Paulo Freire Hoje em Abya Yala* (Porto Alegre: CirKula, 2020).

³ Boaventura de Sousa Santos (1995) também nos convida a “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (p. 508). O “Sul” metaforicamente indica um campo de desafios epistêmicos emergentes das relações coloniais estabelecidas historicamente entre a Europa Moderna e outros povos, bem como pelas relações de exploração, dominação e subalternização entre diferentes grupos sociais, seja nas metrópoles europeias, seja nas próprias nações colonizadas. Nesta direção, as epistemologias do Sul são constituídas pelo conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados, “valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (Santos; Menezes, 2010, p. 13).

Enrique Dussel, Walter Dignolo, Ramon Grosfogel, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Rui Mauro Marini, Norma Giarraca, Raul Zibechi, Pablo Mamani, Alberto Acosta entre tantos e tantas que haveremos de considerar para um diálogo denso com o pensamento crítico do sistema mundo capitalista moderno colonial em sua heterogeneidade histórico-estrutural (p. 246).

O termo “decolonialidade” (diferentemente de “descolonialidade”) indica a opção política que se propõe a “trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-Nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial” (Castro-Gómez; R. Grosfogel, 2007, p. 13). A supressão do “s”, de(s)colonial indica não ser possível “desfazer” ou “desconstruir” o colonial. E convida a um estado de permanente alerta e vigilância contra as armadilhas das diferentes colonialidades. Ou seja,

La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (Walsh, 2009, p. 15).

Neste sentido, “reestablecer y reconstruir la comunión entre la naturaleza y las personas es acto de decolonización y de liberación para la sociedad en su conjunto” (Walsh, 2009, p. 215). Trata-se de uma atitude proativa de reconstrução das relações humanas e ecológicas expressas pelas milenares cosmovisões ancestrais não-coloniais. Segundo Mario Valencia (2015),

Lo no-colonial refiere a la generación, auspicio y dinamización de saberes-haceres inspirados en el pensamiento crítico latino-americano y del Sur Global que encara los retos civilizatorios actuales y de la investigación, con una actitud imaginativa-creativa. En este sentido comparte con lo decolonial el punto de partida de la conciencia de estado de colonialidad y su total rechazo, pero se diferencia de algunas de sus versiones, para las cuales, la actitud y sus esfuerzos se concentran en una analítica crítica de lo colonial, en términos de refutación, socavamiento, rechazo y desprendimiento. Distinto de ello, lo no-colonial se entiende aquí, como una afirmación autodeterminada y creativa de la conciencia crítica y de todas sus dimensiones de humanidad; para lo cual se concentra más que en desprenderse – de..., en prenderse – de... la construcción de lo propio, *esto determina que se concentren los esfuerzos más en la imaginación epistémica para la autoconstitución y constitución colectiva de escenarios sociales, culturales, políticos, de la sensibilidad otros*, que en la refutación dialéctica de los patrones dominantes (p. 15; grifo nosso).

As perspectivas não-coloniais potencializam e ultrapassam o esforço de crítica e de desconstrução da colonialidade. A escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não-coloniais favorece a interação dialógica com os povos originários, o que nos possibilita aprender com eles a “Bem Viver”.

“Bem Viver” para os povos indígenas, e suas variações nominais⁴, de acordo com a cosmologia/cosmovisão/cosmogonia de cada um, é expressão de filosofias de vida em construção que pretendem promover a decolonialidade do ser, do poder e do saber de forma coletiva (Turino, 2016).

O Bem Viver se refere à inteira comunidade de todos os seres que compõem o cosmos e não apenas aos seres humanos. “No se trata del tradicional bien común reducido o limitado sólo a los humanos, abarca todo cuanto existe, preserva el equilibrio y la armonía entre de todo lo que existe” (Huanacuni, 2010, p. 50). Em síntese, “Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto” (Huanacuni, 2010, p. 50).

Luis Macas, equatoriano, indígena kichwa saraguro, afirma que os modos de vida das nações originárias na América Andina têm por base o conceito de Sumak Kawsay:

Sumak significa plenitud, grandeza, lo justo, completamente, lo superior. Kawsay es vida en realización permanente, dinámica y cambiante; es la interacción de la totalidad de existencia en movimiento; la vida entendida desde lo integral. Es la esencia de todo ser vital. Por tanto, Kawsay es estar siendo (Macas, 2014, p. 184).

Macas esclarece que a tradução da expressão kichwa Sumak Kawsay para o espanhol, Buen Vivir, não corresponde à concepção original, pois “Buen Vivir en la lengua original kichwa significa Alli Kawsay, que hace relación a lo bueno, a lo deseable, a la conformidad. Por lo tanto, Alli Kawsay no guarda el mismo significado que el Sumak Kawsay” (Macas, 2014, p. 184). Para o autor, o conceito de Sumak Kawsay expressa uma filosofia de vida inerente a um sistema de vida comunitário, enquanto o conceito de Buen Vivir corresponderia a uma visão ocidental cujo objetivo seria melhorar o sistema vigente, estruturado com base no individualismo e na competição.

Luis Maldonado, também equatoriano indígena kichwa otavalo, assim como Luis Macas, chama a atenção de que “el riesgo consiste en que se adopte un término, una categoría de los pueblos indígenas y se lo vacíe de contenido para llenarlo de un contenido extraño que sea funcional al sistema” (Maldonado, 2014, p. 198). É com este cuidado que utilizamos aqui o conceito de Bem Viver.

Fernando Huanacuni enfatiza que o Viver Bem só pode ser concebido em comunidade. Deste modo “irrumpe para contradecir la lógica capitalista, su individualismo inherente, la monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado” (Huanacuni, 2010, p. 51). Lourdes Tibán (2000) esclarece que

⁴ *Teko porã*, para os Guaraní no Brasil; *Suma qamaña*, para os Aymara bolivianos; *Alli kawsay* ou *Sumak kawsay* para os Kichwa equatorianos.

La cosmovisión indígena, que considera a la naturaleza como un todo, que abarca lo material, lo espiritual y humano (...) tiene una serie de principios que parten de la idea de que se debe: cuidar y respetar al conjunto de seres vivientes que coexisten en el ecosistema; conservar y fomentar la tierra; proteger los productos de consumo humano, para mejorar el nivel de vida de la familia y de la comunidad; proteger los recursos no renovables; incentivar a la comunidad para que cuide su propio ambiente; socializar a nivel de la organización y las comunidades acerca de la conservación del entorno como garantía de una vida digna tanto para las actuales generaciones como para las futuras.

Bartolomeu Melià, linguista e antropólogo jesuíta, explica o Bem Viver do ponto de vista do povo Guarani:

“Tekó porã” é um bom modo de ser, um bom estado de vida, é um “bem-viver” e um “viver bem”. É um estado de ventura, de alegria e de satisfação; um estado feliz e prazeroso, aprazível e tranquilo. Há um bem-viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a “divina abundância” permite a economia da reciprocidade, o “jopói”, isto é, “mãos abertas” de um para o outro (Melià, 2013, pp. 181-199; aspas nossas).

Acosta (2016) afirma que, “O Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza” (p. 36). Viver em harmonia não admite tratar a natureza como mero recurso para satisfazer os atuais padrões de consumo. Pelo contrário, decorre de modos de vida baseados em “la comunión entre la naturaleza y los seres humanos, y su manera de concebir y construir la vida a partir de la complementariedad, la relacionalidad y la solidaridad como ética de coexistencia y de con-vivir” (Walsh, 2009, p. 214).

A literatura sobre o Bem Viver (Waldmüller, 2014; Bento, 2018) apresenta de forma mais ou menos ampla seus princípios⁵.

Acosta (2016) indica resumidamente como bases do Bem Viver os princípios de “reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades [...] para formular visões alternativas de vida” (p. 36). Walsh (2009) também descreveu a relacionalidade, a correspondência, a complementariedade e a reciprocidade como princípios do Bem Viver. E Macas (2014), por sua vez, traz os mesmos quatro princípios, porém denomina integralidade o que Walsh apresenta como correspondência.

⁵ Na Constituição do Equador (2008), que assume o “Buen Vivir” como objetivo central das políticas públicas, os princípios descritos no Título VII, Artigo 340, são a universalidade, igualdade, equidade, progressividade, interculturalidade, solidariedade e não discriminação. Já na Constituição da Bolívia (2009), o “Vivir Bien” ou “Suma Qamaña”, estabelece princípios éticos e morais para uma sociedade plural, cujo Estado se sustenta nos valores de unidade, igualdade, inclusão, dignidade, liberdade, solidariedade, reciprocidade, respeito, complementariedade, harmonia, transparência, equilíbrio, igualdade de oportunidades, equidade social e de gênero na participação, bem-estar comum, responsabilidade, justiça social, distribuição e redistribuição dos produtos e bens sociais.

O princípio da *relacionalidade* refere-se à interdependência entre todos os elementos da realidade social, natural e sobrenatural, interconectados de forma a se complementar e autorregular (Walsh, 2009). La idea de la *relacionalidad* se extiende a cualquier actividad “lo que un individuo hace, tiene repercusiones en su entorno, sea este humano, natural o sobrenatural” (Altmann, 2016, p. 59). Desse princípio, derivam os demais.

El principio de *relacionalidad*, expresa lo sustancial del vínculo entre todos los componentes de la realidad. Nos habla de la interrelación que existe entre unos y otros elementos que constituyen un sistema. Nada esta desarticulado o desligado de lo otro. La *relacionalidad* constituye todo un tejido; los elementos de una realidad se entrelazan mutuamente entre sí, en función de posibilitar la totalidad, la integralidad, la vida (Macas, 2014, p. 187-188).

O segundo princípio se refere à *correspondência* ou à *integralidade*: a relação harmoniosa entre os componentes da realidade corresponde a uma matriz inerente ao conjunto de todos os seres existentes. “Los elementos de la existencia no es posible que se desarrollen por separado, sino, desde una matriz integral, dentro del conjunto de esa totalidad” (Macas, 2014, p. 187). A relação de correspondência existe desde e entre os vários níveis de relação possíveis. Assim, na visão indígena andina:

Entre el micro y el macrocosmos, entre lo grande y lo pequeño existe una relación de correspondencia. El orden cósmico de los cuerpos celestes, las estaciones, la circulación del agua, los fenómenos climáticos y hasta lo divino tiene su correspondencia (es decir, encuentra respuesta correlativa) en el ser humano y sus relaciones económicas, sociales y culturales (Maldonado, 2014, p. 204).

A *complementaridade*, terceiro princípio do Bem-Viver, indica a lógica de realização dos dois primeiros. De acordo com este princípio, as dualidades (em que a lógica ocidental enfatiza apenas a relação de oposição e de mutua exclusão), na filosofia indígena andina, são entendidas como relações entre elementos que, ao se diferenciarem, são mutuamente complementares e essenciais para que a vida se realize. Assim, cada elemento ou dimensão do sistema-cosmos, bem como os outros dos quais se diferenciam e se excluem, são forças necessárias que convivem, se relacionam e devem se manter equilibradas. Entende-se que tudo o que existe possui energias negativas e positivas, que desagregam e que agregam, sejam animais, plantas ou seres humanos. A continuidade da vida depende que elas se complementem. Ou seja, “cada ente y cada acontecimiento tienen como contraparte un complemento, como condición necesaria para ser completo y ser capaz de existir y actuar. Los diversos se complementan” (Maldonado, 2014, p. 204).

Es la constitución de dos elementos componentes en uno, la concepción del mundo de la dualidad complementaria. Esto expresa lo indispensable del complemento, el

ajuste entre unos y otros para dar validez a un elemento de la realidad. Por cuanto nada es incompleto, todo es integralidad, relacionalidad y complementariedad; desde su complejidad y desde la dinámica de los principios, se genera la armonía y el equilibrio (Macas, 2014, p. 187).

Assim, o mal, a doença, a morte são entendidas como desequilíbrios na interação entre os diferentes seres e entre seus respectivos contextos. São “passagens” fluidas de um padrão relacional para outro, na busca de reequilíbrio e vitalidade. Não são propriedades fixas inerentes aos elementos isolados. A potencialização da complementariedade entre os seres é o que permite estabelecer o fluido equilíbrio vital, em harmonia e correspondência com o cosmos.

Por fim, o quarto princípio, o da *reciprocidade*, estabelece que a cada ação corresponde uma reação, tanto na relação entre os seres humanos, como na relação destes com o universo (Walsh, 2009). Trata-se de uma prática social e econômica de organização da vida comunitária pautada em relações solidárias e de assistência mútua. A prática da reciprocidade é fundamental e sustenta a organização comunitária de povos indígenas andinos, exigindo que “a cada acto humano o divino se debe corresponder, como finalidad integral, con un acto recíproco y complementario equivalente entre sujetos. Dar para recibir es una obligación social y ética” (Maldonado, 2014, p. 204).

Com base neste princípio, as comunidades indígenas andinas controlam o excedente, evitando o acúmulo e praticando a redistribuição.

La reciprocidad es una práctica de prestigiamiento social, de abundancia económica, de legitimidad política y de fortaleza espiritual. A través de ella se redistribuyen los excedentes y se logra un equilibrio social y económico. El cultivo de las relaciones de reciprocidad, *ayni* o *randi randi*, construyen la comunidad y sus relaciones de poder colectivas (Maldonado, 2014, p. 204).

Em suma, 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 complementariedade e reciprocidade entre todos os seres vivos – sejam humanos, naturais e espirituais.

O Bem Viver, tal como sustentado pelos povos originários, difere radicalmente da perspectiva do “viver melhor” construída pelas culturas moderno-coloniais.

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, 2010, p. 50-51)⁶.

Assim, nos perguntamos: o que estamos aprendendo com os povos originários para viver e conviver bem. E que implicações os princípios do “viver em plenitude” trazem para os próprios processos educacionais?

Educar no Bem Viver

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.

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, 2010, p. 65).

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

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

⁶ Em Kichwa, *randi randi* está ligado ao indivíduo, ao apoio pessoal e *ayni* ao trabalho coletivo da comunidade em benefício da própria comunidade.

competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud (Huanacuni, 2010, p. 65).

Fernando Huanacuni 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, cíclica, natural, produtiva e intercultural* (Huanacuni, 2010).

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 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, 2010, p. 67). Deste modo, a educação comunitária “nos devolverá la sensibilidad con los seres humanos y la vida y la responsabilidad respecto a todo lo que nos rodea (Huanacuni, 2010, p. 66).

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: “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, 2010, p. 66).

A educação é *cíclica* “porque todos y cada uno de los participantes asumirán en un momento dado todos los roles que se requieran de manera rotativa” (Huanacuni, 2010, p. 66). Assim, as crianças e jovens podem exercitar todas as suas capacidades naturais e, ao mesmo tempo, valorizar o trabalho que os outros realizam.

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

Pasar de lo individualista a lo comunitario significa devolvemos 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, 2010, p. 67).

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 e o Cosmos.

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, 2010, p. 69).

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

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, 2010, p. 69).

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.

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, 2010, p. 70).

Os povos indígenas propõem a educação *intercultural* “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, 2010, p. 68). Mas que supere a dicotomia entre teoria e prática inerente à educação ocidental. “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” (Huanacuni, 2010, p. 68).

Também 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 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 uma visão de mundo, tida em princípio como verdadeira e universal, de tal modo que o outro a absorva e a 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” (Benites *apud* Fleuri, 2009).

Paulo Freire e o Bem Viver

Nos encontros pessoais com Paulo Freire, por várias vezes o ouvi dizer: “Não me copiem! Me reinventem”. Assim, para concluir este ensaio, gostaria de levantar algumas hipóteses para “reinventar” ou se “reencontrar com” Paulo Freire desde as cosmologias, filosofias e pedagogias cultivadas milenarmente pelos povos originários do Sul Global.

Muitos povos originários do continente de Abya Yala, bem como dos continentes africano e austral, foram dizimados ou subalternizados pelos violentos processos de colonização e escravização impostos ao longo da história da humanidade. Entretanto, muito de suas cosmovisões resistem e re-existem de múltiplas formas. Mediante escuta intensa e sensível podemos aprender com estes povos a restabelecer nossos modos de vida e de produção segundo os princípios ancestrais, que aqui indicamos com o conceito de Bem Viver.

Os *princípios epistemo-pedagógicos* formulados por Paulo Freire transparecem uma íntima relação com os princípios educacionais inerentes às culturas dos povos originários. Paulo Freire elaborou sua concepção pedagógica utilizando referências culturais de teorias críticas ocidentais. Mas seu engajamento com os movimentos sociais populares foi um processo pelo qual muito provavelmente lhe possibilitou aprender com perspectivas epistemológicas das culturas dos povos ancestrais revividos por comunidades populares da América Latina.

Assim, pode-se reconhecer os princípios do Bem Viver em sua *metodologia didática dialógica*, que se caracteriza pela cooperação e reciprocidade nas relações entre o 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. Paulo Freire, neste sentido, muito se aproxima da perspectiva decolonial ao indicar que as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1975, p. 79).

Por outro lado, desde o ponto de vista não-colonial das culturas ancestrais, somos convidados a *reconfigurar a própria pedagogia crítica*, ultrapassando a concepção antropocêntrica e racionalista de teóricos existencialistas e materialistas a que Paulo Freire faz referência ao longo de sua obra.

O *mundo*, que sustenta as próprias relações entre os seres que o constituem, não se reduz à dimensão humana, mas incorpora as dimensões cosmológica e espiritual. O cosmos é constituído pela relação harmoniosa entre todos os seres do universo, que a própria ciência moderna hoje vai descrevendo desde o infinitamente pequeno (como a teoria quântica) até o infinitamente grande, como as relações entre as galáxias que, mesmo a bilhões de anos-luz de distância, estão sistemicamente conectadas ao nosso planeta Terra.

A *espiritualidade* vem também sendo ressignificada, para além da visão dualista predominante nas culturas ocidentais, que opõe a matéria ao espírito (o espírito é entendido como “imaterial”, por consistir em dimensões da realidade não perceptíveis sensorialmente, através da visão, audição, tato, sabor ou odor). A vida de cada ser é gerada e sustentada pelas complexas conexões com todos os seres presentes no cosmos que, por sua vez, contém as conexões com todos os seres pelos quais foram gerados e com todos os seres que serão gerados pelas relações entre os seres vivos no presente.

Nesta perspectiva, o fundamento cosmológico e espiritual da opção política pela *pedagogia do oprimido* seria não apenas as lutas por desconstruir as instituições sociais, políticas e econômicas coloniais que produzem homicídios, genocídios e epistemicídios, mas sobretudo por empoderar a reexistência das conexões relacionais de complementariedade, reciprocidade e integralidade entre todos os seres que vivem e geram vida em plenitude.

Do ponto de vista educacional, a proposta freiriana de educação, entendida como *processo dialógico* de problematização e transformação das relações socioculturais desiguais e injustas, veio sendo construída como um instrumento de *luta política* dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos pelos processos de colonização. Mas podemos aprender com as lutas sociopolíticas conduzidas pelos povos ancestrais a radicalizar os projetos de transformação social 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 pluriversais da natureza, comprometendo-nos com os direitos de todas as gerações futuras a partir de nossa gratidão pelas vidas que as gerações precedentes nos geraram. Em muitas culturas ancestrais, a vida e a educação dos adultos estaria voltada a sustenta-los no cuidado das crianças, para que possam expressar e dar vida às ancestralidades de que são portadoras ao nascer. E este aprendizado ao longo da vida se faz na relação de escuta intensa e sensível aos anciões e anciãs, que se constituíram ao longo de suas vidas como ancestrais, que fazem pontes de conexões com as gerações a que estamos dando vida.

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 educacionais e, particularmente, introduzir processos de formação “para a pesquisa inter e transcultural, uma disciplina corporal, mental e espiritual centrada na observação, energização e intuição” (Gauthier, 2011, p. 55).

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. O diálogo crítico entre as culturas ancestrais pode permitir processos transculturais e transmodernos de empoderamento epistêmico-ético dos diferentes povos e gerações, no sentido de “desarrollar las potencialidades, las posibilidades de esas culturas y filosofías ignoradas; acciones llevadas a cabo desde sus propios recursos” (Dussel, 2017, p. 29).

Conclusão

Querida leitora, leitor, o que lhe apresentei neste ensaio são apenas indícios da formulação ético-epistêmica de princípios cosmológicos e educacionais que intelectuais orgânicos de povos originários andinos vêm construindo em torno da concepção do Bem Viver. E mesmo as indicações comparativas com o denso pensamento de Paulo Freire são ainda hipotéticas. Espero que a “situação-limite” do caráter ensaístico deste texto lhe seja um convite a promover o “inédito-viável” de escuta intensa e de diálogo intercultural crítico com os povos originários ancestrais, cuja vida e convivência atravessam também o território e o povo brasileiro. Ao traçar juntos estes percursos de buscas, entendo que estamos nos educando como “pessoas em relação, mediatizadas pelo mundo”, ao mesmo tempo em que, enraizando nossas reflexões, ações, relações dialógicas nas culturas originárias ancestrais, estaremos contribuindo para “educar” ético-epistemicamente nossos próprios “mundos” a viver e a conviver em plenitude.

Referências

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 1ª ed. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ALTMANN, P. Buen Vivir como propuesta política integral: Dimensiones del Sumak Kawsay. **Mundos plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública**, Quito, v. 3, n. 1, p. 55-74, 2016.

BENTO, K. **Povo Laklãnõ/Xokleng e/em processos de decolonização: leituras a partir da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté – Aldeia Bugio/Terra Indígena Ibirama/SC**. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado (CPE), 7 de febrero de 2009**. Disponível em: url: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. 1ª ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

DUSSEL, E. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. México: AKA, 2017.

ECUADOR, **Constitución de la Republica del Ecuador, 20 de octubre de 2008**. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

FLEURI, R. Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 27, p. 11-21, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GAUTHIER, J. Demorei tanto para chegar... Ou: nos vales da epistemologia transcultural da vacuidade. **Tellus**, Campo Grande, n. 20, p. 39-67, 2011.

HUANACUNI, F. **Buen Vivir/Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas**. 1ª ed. Lima: CAOI, 2010.

MACAS, L. El Sumak Kawsay. *In*: CAPITÁN, A. L. H. *et al.* **Sumak Kawsay Yuyay – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. 1ª ed. Huelva; Cuenca: CIM; PYDLOS; FIUCUHU, 2014, p. 177-192.

MALDONADO, L. El Sumak Kawsat/Buen Vivir/Vivir Bien. La experiencia de la República del Ecuador. *In*: CAPITÁN, A. L. H. *et al.* **Sumak Kawsay Yuyay – Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. 1ª ed. Huelva; Cuenca: CIM; PYDLOS; FIUCUHU, 2014, p. 193-210.

MELIÀ, B. Palavras Ditas e escutadas – entrevista. **MANA**, São Cristovão, n. 1, p. 181-199, 2013.

PORTO-GONCALVES, C. W. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/abyayala/Quilombola, **Polis**, Santiago, n. 41, p. 237-251, 2015.

SANTOS, B. S. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. 1ª ed. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TIBÁN, L. El concepto de desarrollo sustentable y los pueblos indígenas. **Boletín ICCI – ARY Rimay**, Buenos Aires, n. 18, 2000.

TURINO, C. **Prefácio à edição brasileira**. In: ACOSTA, A. *O bem viver*: uma oportunidade para imaginar outros mundos. 1ª ed. São Paulo. Autonomia Literária; Elefante, 2016, p. 13-16.

VALENCIA, M. A. C., **Ojo de Jíbaro**. Conocimiento desde el tercer espacio visual. Prácticas estéticas contemporáneas en el Eje Cafetero colombiano. 1ª ed. Popayán: Universidad de Cauca; Sello, 2015.

WALDMULLER, J. Buen vivir, Sumak kawsay, “Good living”: an introduction and overview. **Alternautas**, Londres, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2014.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad** – Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época. 1ª ed. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.