

# O BEM VIVER COMO FILOSOFIA DA VIDA: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Adecir Pozzer [\*]

José María Hernández Díaz [\*\*]

[\*] Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizando doutorado sanduíche na Universidade de Salamanca (USAL), entre agosto 2018 e junho 2019 (O presente trabalho conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001). Membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa “Hermenêuticas da Cultural, Mundo e Educação” (PPGE/UFSC) e “Ethos, Alteridade e Desenvolvimento” (GPEAD/FURB). E-mail: [pozzeradecir@hotmail.com](mailto:pozzeradecir@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-1782-5167>

[\*\*] Doctor em Educación por la Universidad de Salamanca (USAL). Catedrático de Teoría e História de la Educación. Coordinador del Programa de Doctorado en Educación por la Universidad de Salamanca. Director de História de la Educación – Revista Interuniversitaria. Director de AULA – Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Director del Grupo de Investigación GIR: Helmántica Paideia. Correo electrónico: [jmhd@usal.es](mailto:jmhd@usal.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-7604-1544>

## Resumo

Adotamos no presente artigo o *Bem Viver* andino como possibilidade de pensá-lo como Filosofia da Vida, situando-o no debate filosófico-educacional para, ensaisticamente, visualizar aportes a uma educação intercultural, capaz de reconhecer diferentes identidades, alteridades e racionalidades. O objetivo é refletir sobre possíveis aberturas e diálogos que podem contribuir com estudos e projetos educacionais que estão instaurando perspectivas críticas de educação e interculturalidade, de modo a descentrar concepções, discursos e práticas etnocêntricas, cognitivistas e monoculturais que reproduzem alienação e acriticidade, negando as dimensões da corporeidade, da espiritualidade e da inventividade das gerações contemporâneas. Utilizamos a hermenêutica filosófica, crítica, portanto, como referencial de nossa reflexão e diálogo com autores que oferecem subsídios teórico-metodológicos que sustentam o debate do intercultural na educação, como Paulo Freire, Vera Maria Candau e Reinaldo Fleuri, dentre outros. Concluímos que, embora o pensamento hegemônico perdure na cultura escolar, a abertura ao intercultural no pensamento filosófico-educacional tem se tornado inevitável, aumentando o desafio e, ao mesmo tempo, a riqueza contida nas diferentes perspectivas culturais e epistemológicas de educação.

**Palavras-chave:** Bem Viver; Filosofia de Vida; Educação; Interculturalidade.

## Introdução

Tratar do *Bem Viver* em um artigo é entregar-se ao risco da impossibilidade de dizer o que tal “conceito” implica na sua integralidade, até porque o conceito é sempre uma tradução de uma visão em relação a algo ou alguém, que pode não abarcar na integralidade o que determinado fenômeno ou fato comporta. O conceito é, em certa medida, um limitador de determinados fenômenos ou temas, ao mesmo tempo em que é um aparato do pensamento que auxilia o processo de compreensão e explicação, mesmo que ameaçado continuamente pela incompletude ou insuficiência. Deste modo, procuraremos apenas sinalizar alguns aspectos que consideramos relevantes à educação intercultural, enquanto proposta mais palpável para introduzir princípios ou valores que dialogam com a cultura escolar, geralmente marcada por seu caráter padronizante e hierarquizante, mas que ao mesmo tempo, guarda aspectos essencialmente democráticos, libertários e emancipatórios.

O Bem Viver é originário dos princípios da sabedoria e cultura das populações Andinas, portanto, de caráter eminentemente latino-americano. Provém do paradigma *Sumak Kawsay*, de origem quéchua. Sustenta-se na ideia de relacionalidade do todo, o que implica um deslocamento da lógica ocidental de conceber a vida, o conhecimento e a sociedade. De acordo com Estermann (2006), cada cultura possui uma cosmovisão, isto é, uma lógica interna que regula sua forma de pensar e expressar tal pensamento na vida concreta, através da arte, dos mitos, da religião ou da ciência, aspectos interdependes na cultura quéchua.

Segundo o mesmo autor, é possível falar então de uma “racionalidade andina”, a partir do momento em que compreendermos a “lógica” não no sentido técnico ocidentalizado, mas enquanto princípio básico que orienta a efetivação de um conjunto de elementos normativos da vida. Na obra *Filosofia Andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*, Estermann (2006) descreve quais são esses princípios basilares do Bem Viver andino, a saber: princípio da relacionalidade, da correspondência, da complementaridade e da reciprocidade. Não podem ser simplesmente assimilados a partir do olhar ocidentalocêntrico, pois se encontram articulados ao esforço da Filosofia e Pedagogia da Libertação de desenvolverem um pensamento filosófico, por isso *filosofia da vida*, a partir da alteridade *cultural, social e sapiencial*, o que pressupõe, para nosso autor, uma desconstrução e desmistificação do “totalitarismo” filosófico ocidental, uma reivindicação desde a

alteridade filosófica andina, que pode ser estendida à africana, afro-brasileira, árabe, asiática, das “periferias” europeias e outras mais.

Nosso intuito não será o de descrever minuciosamente os elementos constituintes do paradigma do Bem Viver (para isso sugerimos a obra supracitada de Josef Estermann), senão o de apontar algumas aberturas e diálogos que podem contribuir com os projetos educacionais que estão instaurando perspectivas críticas de educação e interculturalidade, de modo a descentrar concepções, discursos e práticas etnocêntricas, cognitivistas e monoculturais que reproduzem aquilo que Freire (2002) denominou de *educação bancária*.

### 1. O Bem Viver como Filosofia da Vida: possíveis aberturas

*“O Bem Viver é eminentemente subversivo. Propõe saídas  
descolonizadoras em todos os âmbitos da vida humana.  
O Bem Viver não é um simples conceito. É uma  
vivência.” (ALBERTO ACOSTA)*

O que significa assumir o Bem Viver enquanto filosofia da vida? Que pertinência isso tem à educação? Que contribuição pode oferecer ao desenvolvimento de uma educação intercultural?

A filosofia do Bem Viver (incipiente no espaço acadêmico) propõe caminhos alternativos ao reconhecimento de diferentes concepções de vida, formas de viver e se organizar, se relacionar com a Terra e o meio ambiente, produzindo impactos à própria educação, no seu sentido mais abrangente e profundo. Paralelamente ao reconhecimento da vida em suas múltiplas expressões e possibilidades de *estar sendo* ou *vir a ser* encontram-se aberturas para identificar e colocar em diálogo distintas racionalidades, imaginários, saberes, práticas e vivências, aspectos constituintes das filosofias de vida, enquanto modos de pensar-fazer, representar e significar a existência humana.

Os estudos antropológicos ampliaram a percepção de que a vida humana sempre esteve alinhada a uma perspectiva cultural, na qual o ser humano produz e é produzido culturalmente. Não é a toa que o filósofo Erich Rothacker se dedicou a investigar a origem da cultura tomando-a como fundamento da Antropologia, movido pela questão: “Por que já sempre se vive de modo cultural, quando vivem homens ou grupos?” (ROTHACKER, 1966, p. 7).

De acordo com Rothacker (1966), quando se encontra vida cultural, esta vida é humana. Na Contemporaneidade pode-se dizer que esta vida cultural é caracterizada por *hibridismos*,

*estranhamentos, entre-lugares e entre-tempos*, complexificando toda discussão relativa à identidade e diferença. Este é um paradoxo que perpassa as discussões de cunho cultural e que inevitavelmente atinge as Ciências Humanas e Sociais, bem como a própria Filosofia e demais áreas, como a educacional.

O ingrediente novo trazido por Rothacker, entretanto, é composto pelo universo das Ciências Sociais e Humanas. Por meio delas sempre se abre um caminho para o elemento da cultura e para a complexificação interdisciplinar em que poderá ser possível encontrar pontos de convergência em direção ao que é propriamente quase tautológico entre cultura e vida humana. E ainda passa-se mais facilmente para a Filosofia quando se vem das Ciências Humanas, por que nelas se opera sempre com um mundo de compreensão e autocompreensão que já sempre é o mundo da cultura (STEIN, 2010, p. 64).

Embora não conseguisse se distanciar integralmente da concepção cartesiana de ciência, por querer equivaler à ciência do espírito (humanas) ao método das ciências da natureza, Dilthey (2010) defendeu para as ciências humanas um ideal de “objetividade” com a finalidade de assegurar-lhes um reconhecimento semelhante às ciências da natureza. No fundo, seu propósito foi justificar, do ponto de vista epistemológico, as ciências humanas a partir de uma concepção do mundo histórico como um texto a ser decifrado. “[...] Nada é incompreensível na história. Tudo se compreende porque tudo se parece com um texto. ‘Como as letras de uma palavra, a vida e a história possuem um significado’” (GADAMER, 2006, p. 37).

O esforço de Dilthey (2010) contribuiu com o desencadear de um movimento hermenêutico que elevou a *compreensão* como a tônica das ciências humanas, ao invés do método explicativo das ciências exatas e da natureza. Configurou-se, com isso, uma primazia da pergunta sobre a resposta, pois o que compreendemos por vida se refere à medida que o humano consegue compreender das suas próprias vivências. Deste modo, toda interpretação tem um pouco do agente interpretador, de sua subjetividade, pois toda relação se estabelece entre interioridade e exterioridade.

É por isso que a visão de mundo (cosmovisão) pode ser expressa, segundo Dilthey (2010), pelo dito e pelo não dito. Não há redutibilidade à lógica cognitiva, mas é também vontade, estética, potência, corporeidade, vida, muito bem assinalada por Nietzsche (2003) na crítica ao problema da objetividade e do sentido histórico. Para ele, a forma como a história foi tratada na sua época, como um *repositório de material* constituído por períodos, filosofias, costumes, artes, religiões e conhecimentos de outrem, representa a *hipertrofia da memória*, bem como da *virtude*. “Pois se é

verdade que o homem precisa de história para viver, não é menos verdade que o excesso de história é perigoso à própria vida” (LIMA, 2012, p. 161).

A preocupação de Nietzsche (2003) refere-se a essa forma de conhecimento histórico que introduz no homem moderno uma contradição sem produzir efeitos à vida, pois ele acessa uma série de conhecimentos relacionados ao passado, mas mantém uma relação fria e objetiva com esse conhecimento, não produzindo cultura a partir do seu saber histórico. Por isso afirmara que “a modernidade não é uma cultura, embora esteja repleta de saber sobre a cultura” (LIMA, 2012, p. 163).

Nietzsche (2003) compreendia por cultura o aperfeiçoamento da natureza, a criação a partir daquilo que é originário, não-histórico. “A cultura cria a partir da natureza e é porque ela é uma ‘natureza aperfeiçoada’, que manifesta seu sentido estético. Daí toda a importância do não-histórico para Nietzsche, este é condição da criação” (CAVALCANTI, 1989, p. 31). Criar é sempre superar algo ou a si mesmo, no intuito de refinar, melhorar ou aperfeiçoar as formas de existência. É por isso que tanto Nietzsche quanto outros filósofos admiraram a cultura grega, pois eles souberam, com leveza, aliar a vida, a criação e a temporalidade, o que não significa que outros povos não experimentaram tal relação, com outros encantos, experiências e invenções de igual valor ético, estético e formativo.

Freire, por sua vez, afirma que através da cultura é que os sujeitos sociais realizam suas lutas e resistências para manter vivos os costumes, hábitos, crenças, formas de viver e se relacionar. Resulta do empenho e do trabalho humano de criar e recriar o sentido e a própria existência. Para ele, “o mundo da cultura que se alonga em mundo da história, é um mundo de liberdade” (FREIRE, 2002, p. 62).

Enquanto produtor de cultura, o ser humano expandiu seus horizontes libertando-se de certas situações para criar e recriar outras condições de vida. O fato de não haver sociedade sem cultura na história da humanidade, a torna companheira e partícipe da própria historicidade do ser humano. Opera no conjunto das relações do humano no mundo encontrando-se em contínua transformação e, ao mesmo tempo, impulsionando mudanças dos homens e mulheres que destas relações participam (FREIRE, 2002).

Pensar o Bem Viver enquanto Filosofia da Vida requer que se enfrente o debate sobre a cultura, não como uma mera reprodução dos bens acumulados pelos povos, mas como criação, ressignificação e abertura à novidade e ao estranhamento que tanto os tempos modernos e

contemporâneos, quanto os sapienciais, têm evidenciado. É lançar-se ao desafio que Dussel (2016) denominou de *transmoderno*, identificando valores que emergem na contemporaneidade, mas também os que estão “além” ou anteriores ao período da Ilustração e do Colonialismo, especialmente em culturas milenares, as quais sempre tem algo a dizer sobre a vida, o humano e a formação.

Em *A Interpretação das Culturas*, Clifford Geertz (1978) assume uma compreensão de cultura associada aos significados que cada grupo humano foi assumindo e redefinindo ao longo do tempo, mediante aos fenômenos e impactos naturais e sociais, portanto, eminentemente semiótica. Afirma que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental, em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (p. 15).

Já o Indo-britânico Homi K. Bhabha (1998) propôs um deslocamento da diversidade cultural para a diferença cultural para provocar a criação de um espaço cultural híbrido, um modo distinto de compreender a própria Contemporaneidade. Nesta perspectiva, a categoria *espaço migrante* assumiu toda a sua potência para assinalar o caráter *transdisciplinar* ou *entre-lugares* que constitui a identidade cultural, elevando a outro patamar os discursos e práticas referentes às relações interculturais, políticas e interpessoais.

Para Bhabha não se trata de um novo horizonte, nem o abandono ou o desprestígio do passado e da própria tradição, mas é a constatação de que “o local da cultura/locais da cultura convoca [...] o marginal e o estranho, o *entre-lugar* deslizante, a desestabilização dos essencialismos; convoca, enfim, o espaço-cisão da enunciação, um *ele* como espaço indeterminado dos sujeitos da enunciação” (SHÄFFER, 1999, p. 2).

Bhabha faz a defesa da recolocação de lugares híbridos, alternativos de negociação cultural, deslocando, assim, a reflexão epistemológica sobre o sujeito da cultura para um lugar enunciativo, de uma prática enunciativa. Frente ao dilema da cultura apresenta um deslizamento ou divisão entre o artifício humano e a agência discursiva da cultura. Assinala que “para ser fiel, é preciso aprender a ser um pouco infiel - crescer um pouco fora do tom. Mas, o quanto pode-se ser infiel? Eis uma questão colonial” (BHABHA, 1998, p. 196).

Por esse motivo é que o autor elabora questionamentos que atravessam sua proposta de negociação cultural, do *transdisciplinar* ou *entre-lugares*, espaços comuns de intercâmbios que afetam visceralmente a ideia de formação humana e cultural, uma de suas preocupações, expressas nas questões como:

De que modo se formam sujeitos nos 'entre-lugares', nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder no interior de pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 1998, p. 20).

É com base nesta perspectiva que o Bem Viver enquanto Filosofia da Vida pode ser ensaiado tanto no campo filosófico, quanto na arena do debate político-educacional, pois, ao mesmo tempo em que ultrapassa as fronteiras inicialmente postas pela antropologia cultural, potencializa as evidências do hibridismo cultural influente no humano e nas sociedades, ocasionando harmonizações e, ao mesmo tempo, dissonâncias e tensões, o que não deixa de ser formativo, pois reafirma o caráter de provisoriedade que o humano se move na relação com a cultura e na formação de sentido.

É pelo recurso da descrição do mundo como uma constante formação de sentido, todavia, que podemos fugir de um simples determinismo cultural, sem, no entanto dispensar a cultura para vislumbrar para além da atividade biológica e psicológica de nossos organismos, um funcionamento que aponta para uma dupla estrutura de ser e de nos compreendermos. Nós somos no mundo constituindo constantemente um sentido que sustenta nossas referências, nossa linguagem e nossa capacidade de significar (STEIN, 2010, p. 67).

Neste sentido, o Bem Viver é uma oportunidade para imaginar outros mundos, constituídos e atravessados pelo conjunto de perspectivas produzidas pelas distintas sociedades no que diz respeito às dimensões política, econômica e social. Significa dizer que, enquanto proposta de Filosofia da Vida, tem de alargar os horizontes de interpretação e compreensão do humano na teia das relações que o constitui e pelas quais se transforma e (trans) forma o mundo.

Embora a filosofia seja tratada como sem finalidade, pelo seu caráter livre e transdisciplinar, ela provoca a imaginação, e por consequência a transformação e mudança de percepção que afeta fundamentalmente a concepção de mundo, de vida e de homem/mulher. Neste sentido, Umberto Eco, na obra *Baudolino* retrata esta perspectiva de (trans) formação no diálogo em que Baudolino se dirige a Nicetas lembrando de que quando não estava preso às tentações deste mundo, passava as noites imaginando outros mundos. Não havia nada pior que imaginar outros mundos para esquecer o quão doloroso é este em que vivemos. Ao menos assim eu pensava, dizia ele. Porém, “eu não havia entendido ainda que, ao imaginar outros mundos, se acaba mudando também este” (ECO, 2010, p. 85).

É nesta perspectiva que a filosofia do Bem Viver tem se inspirado em perspectivas de vida das populações andinas de países sul-americanos, enquanto alternativa às concepções convencionais de “progresso” e “desenvolvimento”. Predominantemente essas concepções reduziram o humano à racionalidade técnico-instrumental visando à exploração desenfreada dos bens naturais e culturais, o que vem ameaçando a subsistência da própria humanidade, mesmo que a vida sempre esteja em constante ameaça, seja pela fragilidade natural, seja pela violência produzida pelo próprio homem.

O Bem Viver surge à margem dos grandes centros urbanos dominados pela exploração da força do trabalho humano que, embora proporcione maior acesso à diversidade de produtos e serviços especializados e tecnologicamente mais desenvolvidos, tem dificultado e até impedido às pessoas de terem tempo mínimo para o cultivo e a formação de si, bem como da convivialidade entre os seus (ACOSTA, 2011). A própria educação passou a ser terceirizada às pessoas externas do grupo familiar ou para as instituições educacionais, reduzindo significativamente a presença dos genitores na formação das crianças.

Diferentemente da ideia de *boa vida*, apregoada pela lógica capitalista que tornou o homem mercadoria e, conseqüentemente, seu valor definido pelo que produz ou deixa de produzir, Gudynas (2011) reafirma o caráter qualitativo e de dignidade que se propõe com a filosofia do Bem Viver, pois estabelece uma cosmovisão diferente da ocidental (logocentrada) ao se originar de raízes comunitárias não capitalistas. Gira em torno de uma concepção holística, relacional e biocsmocêntrica. Rompe com as lógicas antropocêntricas do capitalismo como perspectiva civilizatória dominante e também dos diversos socialismos existentes até agora. O Bem Viver é uma proposta de mudança da civilização, muito embora utópica para muitos, se apresenta como uma alternativa que desafia os povos e culturas a recuperem os espaços para pensar e ressignificar a vida, a partir do potencial e da singularidade de cada sujeito e povo.

El *Buen Vivir* o *sumak kawsay* supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos/colectivos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno - visto como un ser humano/colectivo, universal y particular a la vez - valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente, sin producir ningún tipo de dominación a un otro) (GUDYNAS, 2011, p. 7).

Neste caso, melhor seria tratar de “Bons Viveres”, no plural, pois não há a pretensão de universalizar uma determinada concepção de Bem Viver, mas de colocar em diálogo as distintas

perspectivas de (des) envolvimento do humano existentes no mundo. Significa perceber que o Bem Viver não é apenas um conceito, mas uma espécie de “guarda-chuva” em que se articulam princípios, concepções e práticas específicas de (con) viver e organizar a vida, num contínuo reconhecimento mútuo. O Bem Viver provoca um repensar da forma atual de organização da vida, no campo e na cidade, nas unidades produtivas e nos espaços de convivência sociais, nos centros educativos e de saúde, dentre outros (ACOSTA, 2011).

Os Bons Viveres, portanto, precisam ser construídos considerando um processo duplo: de um lado há que se instaurar processos de decolonialidade do saber, do poder e do viver de modo a abandonar a “superioridade ocidental” que se pretende universal. Por outro lado, há que se reconhecer a singularidade das demais pessoas e culturas, sem hierarquizações que subalternizam o Outro (compreendido enquanto diferente, alteridade, rosto ou aquilo que não pode ser conceituado), desnudando os fundamentos que justificam a superioridade de um sujeito ou cultura frente a outros sujeitos e culturas.

É nesta perspectiva que Raimon Panikkar (1993) afirma que o reconhecimento é possível na medida em que as pessoas e os grupos humanos se desarmem culturalmente, o que não significa a negação dos vínculos identitários e dos valores próprios, mas a possibilidade de também questioná-los, de modo à ressignificar ou construir outros referenciais e imaginários. O *desarme cultural*, enquanto pressuposto para o mútuo reconhecimento requer também a desmistificação da ciência moderna como sendo universal e como matriz de tudo o que falamos e denominamos. No fundo, à medida que ocorre a desmistificação através do *desarme cultural*, desenvolve-se uma nova remitificação, pois não podemos eliminar por completo o mito, apenas adotar aquele que consideramos mais adequado.

Para Panikkar (1993, p. 15),

El mito representa la fuerza más potente que dirige los pasos de los hombres y, al mismo tiempo, lo más débil e incluso falso de la existencia humana. El mito es algo así como el espejismo salvador que empuja a seguir adelante y a no dejarse vencer por el calor abrasador del desierto de la vida ni por el engaño objetivo de que no había tal oasis, a no ser que, al llegar a él, el espejismo siga animándonos hacia otra utopía.

Consideramos que o Bem Viver poderá ser esse outro mito fundante formador de uma Filosofia da Vida enquanto espaço de reconhecimento dos valores e o potencial inventivo e de resistência de culturas com outras perspectivas epistemológicas, além das hegemônicas, pois não se

trata de simplesmente substituir um centro de poder por outro, mas de colocar em diálogo e convivência as distintas racionalidades. Mesmo que algumas culturas pareçam elementares ou pouco “refinadas” ao olhar ocidentocêntrico, constituem uma diferença que legitimamente tem algo a contribuir no diálogo intercultural. A presente reflexão ensaia uma possibilidade de pensar/imaginar outros mundos possíveis, o que pressupõe instaurar processos contínuos de decolonialidade do saber, tomando a interculturalidade como paradigma do pensar político-filosófico-educacional de nosso tempo. A questão é saber até que ponto se está aberto e disposto às mudanças que afetam “verdades” sobre nós mesmos, sobre o Outro e sobre o mundo, para de fato haver uma educação intercultural?

## **2. Educação Intercultural: algumas considerações**

A discussão da interculturalidade tem se acentuado nas últimas décadas e em diferentes áreas do conhecimento e atuação humana. Embora a terminologia seja recente, os princípios que a sustentam remontam à sabedoria ancestral, a tradição filosófica, aos ideais de liberdade e democracia, de onde converge um desejo comum entre os povos frente às desigualdades, à violência e à guerra, que é o desejo de paz. E, neste sentido, vale a pena recordar que “a paz da humanidade depende da paz entre as culturas” (PANIKKAR, 2006, p. 19).

O diálogo intercultural se faz necessário uma vez que nenhuma cultura na contemporaneidade é autossuficiente, por isso não pode oferecer respostas universais aos problemas, até porque eles se alternam continuamente e exigem múltiplos olhares. A base da interculturalidade é o pluralismo e o diverso e é justamente isso que as tradições, as religiões, as ciências e as instituições de um modo geral devem preservar ou recuperar (PANIKKAR, 2006).

E que implicações isso tem à educação? Que contribuições oferece o Bem Viver andino à educação intercultural? Embora seja exagerado cobrar demasiadamente a educação, especialmente a escolar, pois já se encontra com uma série de atribuições que atravessam o processo de ensino-aprendizagem, não há outro espaço social tão legítimo para o exercício dos princípios do Bem Viver, da cidadania e da vida democrática. Em médio e em longo prazo os impactos poderão ser percebidos nas gerações vindouras, pois se trata de uma mudança de imaginário, e esse processo cultural é lento. Uma educação intercultural instaura outra modalidade de pensar, dialogar e produzir aprendizagens, contrapondo-se às perspectivas homogeneizantes e universalizantes (FLEURI, 2003).

Este novo imaginário não significa a inversão de algo totalmente novo no sentido corrente, mas algo diferente a partir de tudo que já foi produzido e acumulado ao longo da história da humanidade. Neste sentido, a sabedoria indígena tem muito a contribuir quanto às formas de repensarmos a educação, especialmente na sua relação com a totalidade da vida, com a Terra e com a sociedade. De acordo com Heck e Loebens (2012, p.61), “os povos indígenas chegam ao início do século XXI não apenas como sobreviventes, mas como povos com ricas culturas e sabedoria milenar”. O acúmulo de saberes e experiências de resistência e solidariedade os tornam legítimos agentes sociais, políticos e étnicos na construção de novos projetos de vida mais sustentáveis e humanos. E esse fato tem muito a dizer à educação.

As sociedades contemporâneas trazem à tona cada vez mais o caráter plural e multicultural dos distintos povos e movimentos, muitas vezes sem a devida contextualização e historicização necessárias. No entanto, é visível que “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” (CANDAU, 2011, p. 241). O aprofundamento das conquistas por parte de algumas minorias sociais está presente nas escolas, o que não pode encobrir aquilo que está por se fazer. O estudo de questões étnicas, raciais, religiosas, de gênero, dentre outras, mesmo que timidamente, vem inaugurando nos últimos anos um novo cenário de reconhecimento da diversidade cultural e epistêmica.

Essas tímidas inclusões, como já era esperado, tem gerado reações de certos setores conservadores da sociedade brasileira, os quais resistem em reconhecer os direitos humanos e sociais de todas as pessoas, independentemente de origem, condição social, crença e pensamento. Se há algo para se esperar da escola, talvez seja esse aprofundamento e ampliação de ações que promovam equidade e justiça social, de modo que a educação exerça sua função de formar para vida cidadã todo estudante. Não há dúvidas que esta questão é parte do debate curricular e epistemológico, discussão carregada de complexidade que afeta o cotidiano escolar e a atividade docente. Mas, essa discussão vai além da própria escola, possuindo implicações identitárias e ideológicas que devem induzir o fortalecimento de políticas públicas e mobilizar diferentes instâncias sociais.

Esta confluência contemporânea que afeta grande parte das nações e populações, devido aos processos de globalização, intercomunicação e migrações, reverberam questões muito similares tanto em nível local quanto planetária. Questões essas que Pierucci (1999, p. 7) elabora e contextualiza quando diz:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado ‘direito da diferença’, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!!!*, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motivamos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

Como tais questões permeiam o contexto educativo? Com base em estudos como de Vera Maria Candau (2011), Reinaldo Matias Fleuri (2003) e a obra de Paulo Freire, entre outros, uma educação intercultural pressupõe atitudes interculturais por parte dos agentes responsáveis dos processos educativos, neste caso os gestores e professores. Cabe a cada um, primordialmente, refletir e provocar a inclusão de temáticas, concepções e linguagens associadas à diversidade de grupos étnicos, culturais, religiosos e sociais, numa intrínseca relação com os demais conhecimentos veiculados no trabalho pedagógico. Uma educação intercultural toma o conjunto de saberes, conhecimentos e experiências da diversidade como elementos de aprendizagem que, a partir de pressupostos éticos, filosóficos, linguísticos e científicos, transformam-se em referências para o estudante analisar o contexto em que vive e sua relação com o global, a fim de melhor realizar suas escolhas, de forma mais consciente e responsável.

Neste sentido, Candau (2009) alerta para que não se confunda educação intercultural com a mera simulação de situações ou a realização de atividades isoladas em determinados momentos. Outro fator que merece atenção é a abordagem exclusiva e/ou repetitiva de um ou apenas alguns determinados grupos, invisibilizando outros que integram o conjunto da diversidade cultural.

Uma educação intercultural traz para “dentro da escola” o conjunto de diferenças culturais. Deve fazer parte das relações interpessoais e das práticas pedagógicas, o que pressupõe um projeto pedagógico inclusivo capaz de sustentar o pensar-fazer educativo da escola. Neste sentido, Fleuri (2002, p. 11), considera que:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Significa dizer que uma educação intercultural não se restringe à abordagem de conteúdos ou conceitos de distintos grupos ou identidades culturais. Além da questão epistemológica precisa estar articulada a perspectiva metodológica, pois a forma de encaminhar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem também precisa ser de caráter intercultural. Seria contraditório e incoerente um discurso curricular libertário encaminhado através de metodologias excludentes. De forma a superar as hierarquizações e padronizações que marcam a cultura escolar, cada escola tem de desenvolver ações que dinamizem o diálogo entre distintos conhecimentos e saberes, linguagens, estratégias e recursos de modo a fomentar e promover o reconhecimento das diferenças socioculturais, constituindo de fato uma escola plural e diversa.

Uma escola de caráter intercultural é marcada por certa plasticidade, uma oposição à uniformidade. Essa plasticidade não significa um relativismo, muito menos uma descrença na educação sistematizada, até porque há várias formas de sistematizar o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de reconhecer a desconformidade como elemento formativo, educativo. Como afirmam Garcez e Méndez (2013), a desconformidade pode ser tratada como uma estratégia epistemológica, como fonte de conhecimento, assim como a admiração fora para os pré-socráticos uma fonte de sabedoria.

Uma educação intercultural produzirá desconformidade. E, desconformidade incomoda, desaloja, desestabiliza-nos de nossas posições e “verdades”. E esta situação pode ser um potencial gerador de (re)conhecimento, pois a realidade exige respostas, reflexões, posicionamentos, escolhas e responsabilidades. Deste modo, uma escola intercultural não encobrirá ou negará as diferenças e consequentes desconformidades que possam ser geradas entre os diferentes, mas criará meios e estratégias formativas que possam gerar aprendizagens significativas aos estudantes.

Diante disso, caberia pensarmos o que mais causa desconformidade na educação contemporânea. Da mesma maneira, que “desconfortos” a perspectiva do Bem Viver andino traz aos modelos regulares de ensino. O fato é que os desafios e as possibilidades em torno da educação intercultural são muitos. Por isso, finalizamos esta reflexão não afirmando certezas, mas levantando com Garcez e Méndez (2013), algumas questões que também nos incomodam quando pensamos em uma educação intercultural de fato, que considere, além dos princípios e da cultura das populações indígenas, saberes, valores e conhecimentos de outras matrizes culturais, a serem tratados pedagogicamente de forma equânime.

As questões que nos incomodam transpassam as diferentes dimensões da cultura e do sistema educacional. São elas: 1) *Sistemas educativos excludentes*: são feitos para atender a todos, no entanto, nem todos têm acesso, e muitos dos que conseguem acessar, não conseguem manter-se, são evadidos por diferentes motivos. 2) *Educação escolar como aparato ideológico do mercado*: em grande parte da sua história a educação escolar foi aparato ideológico do Estado, mas tem se tornado dependente cada vez mais da lógica do mercado, o qual tem ditado as regras do jogo no que tange às políticas educacionais e curriculares. 3) *Educação hierarquizante*: reproduz o androcentrismo e o adultocentrismo como matizes reproduzidas ao longo da história. 4) *Desconsidera a corporeidade nos processos educacionais*: o corpo segue sendo objeto de mecanismos disciplinares, sendo a aprendizagem atribuída quase que exclusivamente a razão, a mente, desconectada do corpo, do prazer e do desejo. 5) *Acriticidade na educação*: fruto da colonialidade do saber e do poder, muitos não sonham ou alimentam perspectivas libertárias e emancipadoras, capazes de produzir transformações pessoais e sociais. 6) *Educação passiva*: dissemina-se o medo de pensar diferente e enunciar a sua própria palavra. Cria-se um vazio, um silêncio frente às barbáries contemporâneas. Educadores que simplesmente executam planos e políticas das quais não participam e opinam. 7) *Concepções e práticas homogeneizantes*: ambientes educativos que seguem desconhecendo ou negando o valor da diversidade dos estudantes e demais agentes do processo educativo, bem como de grupos e movimentos sociais. 8) *Currículos engessados*: poucos espaços/tempos para os educadores promoverem inovações, questionar os vícios do sistema e implementar outras inter-relações entre o aprendiz e o conhecimento, formas mais justas, equânimes e solidárias. 9) *Preparação para o mercado do trabalho*: processos com caráter preparatórios (treinamento) para o mercado de trabalho, desconsiderando uma formação humana, cultural e integral do sujeito, o que lhe favoreceria ser um agente ativo no mundo do trabalho e no exercício da cidadania. 10) *Privatização da educação*: trata-se do processo crescente de controle e financiamento da educação pública por grandes blocos econômicos, com a finalidade de direcionar a formação de parcela dos estudantes para atender demandas específicas, deixando muitos outros (especialmente pobres) sem oportunidades de educação qualificada e, automaticamente, fora do mundo do trabalho, o que possibilitaria condições mais dignas de vida. 11) *Conservadorismo*: Em nome da família tradicional, da religião e dos “bons costumes”, grupos conservadores apresentam-se como solução para os problemas educacionais, morais e éticos.

Não há dúvidas de que além de uma profunda mudança na formação docente e na cultura escolar, uma educação intercultural implica em melhorias estratégicas, estruturais, tecnológicas e políticas, de modo que os esforços e ideais de uma educação inclusiva, para todos, não se tornem infrutíferos. Fica como desafio a lição de Umberto Eco: imaginemos uma educação intercultural possível enquanto transformamos a educação que temos.

### Referências:

ACOSTA, Alberto. **O Buen Vivir: Uma oportunidade de imaginar outro mundo**, 2011. Disponível em: <[http://br.boell.org/sites/default/files/downloads/alberto\\_acosta.pdf](http://br.boell.org/sites/default/files/downloads/alberto_acosta.pdf)> Acesso em 14 de dez. 2018.

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

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CAVALCANTI, Anna Hartmann. **Nietzsche e a história: o que nos faz pensar**. [S.l.], v. 1, n. 01, p. 29-36, jun.1989. Disponível em: <[http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/nietzsche\\_e\\_a\\_historia/n1anna.pdf](http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/nietzsche_e_a_historia/n1anna.pdf)> Acesso em 14 dez. 2018.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: UNESP, 2010.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado** Vol. 31 nº. 1 Brasília, p. 51-73, Jan./Apr. 2016.

ECO, Umberto. **Baudolino**. 8 ed. Trad. Marco Lucchesi. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade e educação. In: **Revista brasileira de educação**. São Paulo: n. 23, Maio/Jun/Ago, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí/RS: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Organizador: Paulo Frichon – Trad. Paulo César Duque Estrada. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GARCEZ, María C. Leme; MÉNDEZ, José Mario M. **Repensar la Educación**: aportes desde la interculturalidad y la pedagogia social. El Salvador: Editorial Universidad Dom Bosco, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GUDYNAS, Eduardo. **Buen vivir**: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina en Movimiento – ALAI, nº 462: 1-20, fev. 2011, Quito – Equador.

HECK, Egon Dionísio; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (Org.). **Povos indígenas: aqueles que devem viver** – Manifesto contra os decretos de extermínio. Brasília: Conselho Indigenista Missionário (Cimi), 2012.

LIMA, Márcio José Silveira. **Nietzsche e a história**: o problema da objetividade e do sentido histórico. Cadernos Nietzsche n. 30, 2012, p. 159-181.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

PANIKKAR, Raimon. **Paz y desarme cultural**. Bilbao: Editorial Sal Terrae, 1993.

\_\_\_\_\_. **Paz e Interculturalidad**: una reflexión filosófica. Trad. Gérman Ancochea. Barcelona: Herder, 2006.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROTHACKER, Erich. **Philosophische Anthropologie**. Bonn: Bouvier Verlag, 1966.

SHÄFFER, Margareth. **Entre-lugares da cultura**: diversidade ou diferença? *Revista Educação & Realidade*, nº 24.1: 161-167, Jan/Jun 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55813>> Acesso em 15 dez. 2018.

STEIN, Ernildo. **Antropologia Filosófica**: questões epistemológicas. – 2 ed., ver. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

## **EI BIEN VIVIR COMO FILOSOFÍA DE LA VIDA: APORTACIONES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

**Resumen:** Hemos adoptado en el presente artículo el *Bien Vivir* andino como posibilidad de pensarlo como Filosofía de la Vida, situándolo en el debate filosófico-educativo para, ensaiysticamente, visualizar aportes a una educación intercultural, que sea capaz de reconocer diferentes identidades, alteridades y racionalidades. El objetivo es reflexionar sobre posibles aperturas y diálogos que pueden contribuir con estudios y proyectos educativos que están instaurando perspectivas críticas de

educación e interculturalidad, a fin de superar concepciones, discursos y prácticas etnocéntricas, cognitivistas y monoculturales que reproducen alienación y acriticidad, negando las dimensiones de la corporeidad, de la espiritualidad y de la capacidad de invención de las generaciones contemporáneas. Se utiliza la hermenéutica filosófica, crítica, por lo tanto, como referencia de nuestra reflexión y diálogo con autores que ofrecen apoyos teórico-metodológicos que respaldan el debate de lo intercultural en la educación, como Paulo Freire, Vera Maria Candau y Reinaldo Fleuri, dentre otros. Concluimos que, aunque el pensamiento hegemónico perdure en la cultura escolar, la apertura al intercultural en el pensamiento filosófico-educativo se ha vuelto inevitable, aumentando el desafío y al mismo tiempo la riqueza contenida en las diferentes perspectivas culturales y epistemológicas de educación.

**Palabras-claves:** Bien Vivir; Filosofía de Vida; Educación; Interculturalidad.

### **THE WELL LIVING AS A LIFE PHILOSOPHY: AND ITS CONTRIBUTIONS TO INTERCULTURAL EDUCATION**

**Abstract:** We adopted the article o *Bem Viver* andino (andean well living) as a possibility of thinking about it as a life philosophy, placing it in the philosophical-educational debate for visualizing contributions to an intercultural education that could be able to recognize different identities, contrasts and rationalities. The objective of this paper is to reflect about possible openings and dialogues that can contribute to educational studies and projects that are instituting critical perspectives of education through different cultures, in order to decentralize conceptions, ethnocentric discourses and practices, cognitive and monocultural that reproduce alienation and a lack of criticism, denying the corporal, spiritual dimensions and inventiveness of the contemporary generations. The philosophical hermeneutics was used, as it is critical, therefore as a reference for this reflection and dialogue with some authors who offered theoretical-methodological subsidies that sustain the debate of intercultural in Education such as: Paulo Freire, Vera Maria Candau and Reinaldo Fleuri among others. It was concluded that although hegemonic thought remains in the school culture, the openness to the intercultural into the educational-philosophical thought has become inevitable, increasing the challenge and, at the same time, increasing the sources held in cultural and epistemological different perspectives of education.

**Key words:** Well living; Life philosophy; Education; Interculturality.

---

*Submetido em: dezembro de 2018.*

*Aprovado em: fevereiro de 2019.*

*Publicado em: setembro de 2019.*