Ñanduty
ISSN:2317-8590

A Educação Física escolar como um caminho para a cultura do bem viver

Marlon André da Silva (IFRS[1] - marlon.silva@osorio.ifrs.edu.br)

Resumo: Este ensaio tem como objetivo refletir sobre a "utilidade" da Educação Física escolar (EF) a partir dos princípios do *Buen Vivir* oriundos dos saberes ancestrais dos povos originários latino-americanos. Parte da premissa de que a lógica capitalista parece insistir em se fazer presente em quase todas as dimensões humanas, com pretensões de se naturalizar como orientadora prioritária em todas as práticas sociais, em especial na educação escolar. Ao não se "adaptar" à referida lógica, a Educação Física é rotulada – veladamente ou não – como componente curricular insignificante no ambiente escolar, e seus conteúdos considerados inúteis. Diante disso, ousamos pensar que a principal utilidade da EF escolar residiria, talvez, naquilo mesmo que ela tem de inútil, de gratuito, logo, de resistência à lógica da mercadoria. Buscamos subsídios para fundamentar a referida tese a partir da interculturalidade, especificamente no que se refere à cultura dos povos indígenas. Assim, a Educação Física escolar, a partir dos modos de ser e existir desses povos, pode ser pensada como um caminho para a cultura do bem viver, orientada pelo respeito à diversidade, a cooperação, a solidariedade e a harmonia entre todos os seres.

Palavras-chave: Educação escolar e interculturalidade, Lógica utilitarista, Povos originários, *Buen Vivir*/Bem Viver, Saberes tradicionais

Abstract: This essay aims to reflect on the "usefulness" of school physical education from the principles of *Buen Vivir* derived from the ancestral knowledge of Latin American native peoples. It starts from the premise that the capitalist logic seems to insist on being present in almost all human dimensions; with pretensions of naturalizing itself as a priority guideline in all social practices, especially in formal education. By not "adapting" to that logic, physical education is labeled — veiledly or not — as an insignificant curricular component in the school environment and its contents are considered useless. In view of this, we dare to think that the main utility of this curricular component would reside, perhaps, in the very thing that it has as useless, as free, and therefore, as resistance to the commodity logic. We sought subsidies to substantiate such thesis based on interculturality, specifically regarding the culture of indigenous people. Thus, based on the ways of being and existing of these people, school physical education may be considered as a path to the culture of good living, guided by respect for diversity, cooperation, solidarity, and harmony among all beings.

Keywords: School education and interculturality, Utilitarian logic, Indigenous peoples, *Buen Vivir*/Good Living, Traditional knowledge

1 Considerações iniciais: a subordinação da função social da escola à lógica da mercadoria

"As flores e as paisagens, advertiu, têm um grande defeito: são gratuitas. O amor à natureza não estimula a atividade de nenhuma fábrica" (Huxley, 2016).

[1] Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Ñanduty
ISSN:2317-8590

*A vida não é útil (*Krenak, 2020a).

No romance futurista "Admirável Mundo Novo", escrito por Huxley em 1932, em nome de um mundo "perfeito" (de uma utopia) os "selvagens[2]" eram submetidos, dentre outros procedimentos, a choques elétricos, para que se condicionassem a determinados "modos de vida". Dentre outras interpretações possíveis, a utopia de Huxley é o projeto utilitário do mundo ocidental. Ainda que não sejamos objeto de choques elétricos para nos condicionarmos à lógica utilitária[3] (ao menos não como eram "os selvagens" na referida obra), pensamos que esta parece insistir em se fazer presente em todos os âmbitos da vida humana. Tratando tudo que é gratuito como inútil, à referida lógica soma-se (e muitas vezes por ela é substituída) a lógica da mercadoria, pela qual tudo se compra e tudo se vende. Ambas parecem ter pretensões de se naturalizar como justificativa para tudo; parecem pretender alcançar *status* de "preceito orientador" em todas as práticas sociais, em especial na educação escolar. Como escreve Krenak (2020b: 101), "o modo ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total"

Por outro lado, essas crianças, nascidas em tempos líquidos (Bauman; Leoncini 2018), estão em constante descontentamento, uma vez que "o horizonte de satisfação, o fim do esforço e a merecida autocongratulação fogem mais rápido do que o mais veloz dos corredores" (Bauman 2008: 135-136). As inúmeras possibilidades de satisfação, então, tornam-se perfeitas quando compartilhadas com o público, mas o compartilhar perde seu sentido ao ser subvertido pela lógica do consumo.

Sabidamente, na perspectiva do mundo moderno, todos os homens precisam lutar pela sobrevivência material, logo, trabalham e consomem os produtos do trabalho[4]. Por essa linha,

[2] Selvagens era a denominação atribuída aos indivíduos a serem "condicionados" ao modo de vida no "novo mundo" na referida obra.
[3] Por lógica utilitária entendemos a adoção de uma racionalidade prioritariamente orientada para a solução de problemas ou pela qual se valoriza prioritariamente aqueles saberes, práticas, etc. que podem resultar em algum ganho financeiro, lucro.
[4] Desde logo ressaltamos que tanto o conceito de trabalho quanto o de consumo são conceitos eurocêntricos. Não existiam para os povos originários latinos como os entendemos atualmente. Em síntese, destacamos que para os povos originários o trabalho era compreendido mais como uma ação de troca com a natureza do que qualquer outro significado. Algo distante das narrativas posteriores que vão entender o trabalho como meio de sobrevivência e até

Ñanduty
ISSN:2317-8590

a educação escolar precisa contemplar, obviamente, a aquisição de competências e a produção de conhecimentos e saberes relacionados com a solução de problemas no âmbito do mundo do trabalho. O atendimento a essa dimensão "utilitária", contudo, não deveria ser a única, nem deve ter seus preceitos priorizados perante outros saberes. Na perspectiva de que a educação é um elo entre o mundo comum e público e os novos que a ele chegam pela natalidade (Arendt 2005), "o ensino e o aprendizado se justificam não preponderantemente pelo seu caráter funcional ou pela sua aplicação imediata, mas pela sua capacidade formativa" (Carvalho 2013: 84). Logo, há saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista, que têm um fim em si mesmo, "e que – exatamente graças à sua natureza gratuita e livre de interesses, distante de qualquer vínculo prático e comercial – podem desempenhar um papel fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade" (Ordine 2016: 9).

Não raro é que, entretanto, aqueles componentes curriculares cujos saberes e conhecimentos não contemplam, exclusivamente, o mundo do trabalho, sejam rotulados – veladamente ou não – como componentes curriculares "menores" ou de "segunda classe" nos currículos escolares, e seus conteúdos considerados inúteis. Nussbaum (2015) destaca a submissão da educação ao lucro quando da prevalência de componentes curriculares voltados para a formação para o mercado de trabalho em relação a outros componentes que desempenham papel especial em promover a "capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um 'cidadão do mundo'; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra." (Nussbaum 2015: 8).

Interpretamos, no mesmo sentido, a condição histórica da Educação Física escolar (EF) que, apesar de todo o esforço empreendido por professores e pesquisadores ao longo das últimas décadas, tem apresentado dificuldades de se distanciar dessa situação de menoridade no sentido de insignificância ou de inutilidade, e a entendemos como "potência de vida que pode qualificar a dimensão humana do tempo livre" (Rezer; Cunha 2019: 3).

de castigo (narrativa cristã), como meio para acúmulo de riqueza material individual (narrativa protestante e capitalista) ou mesmo a noção de trabalho como algo que dignifica o homem (narrativa humanista) entre outras.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Diante das premissas supra, este artigo propõe analisar a utilidade da EF como um caminho para a cultura do bem viver, pois entendemos que o ensino e a valorização de movimentos padronizados, orientados por preceitos mercadológicos, não sejam capazes de dar conta dos objetivos e princípios deste componente curricular. Buscamos subsídios para fundamentar a referida hipótese a partir da interculturalidade, especificamente no que se refere à cultura dos povos originários latino-americanos. Dessa forma, trata-se de uma análise qualitativa, de caráter teórico, a qual se funda no estudo e na compreensão de referências documentais e bibliográficas, com ênfase em obras de autoria indígena.

Antes de aprofundarmos a reflexão convém destacarmos que a base teórico-reflexiva se sustenta a partir da filosofia dos povos originários latino-americanos, que foi reavivada pelo novo constitucionalismo da América Latina, o qual traz, em seus pressupostos, o *Buen Vivir* como eixo transversal e marco transcendental. Adotamos, desse modo, a corrente de pensamento *Pachamanista,* "caracterizada pela relevância que se dá à autodeterminação dos povos indígenas na construção do Bem Viver, assim como aos elementos mágico-espirituais (*la Pachamama)*" (Hidalgo-Capitán 2012: 16). Dessa forma, os pressupostos de bem viver, aqui expressos, devem ser entendidos com base nas concepções ancestrais indígenas, evidenciando-se a complexidade de um conceito que já foi apropriado pela sociedade não indígena.

Nesse viés, cumpre destacarmos que o termo *Buen Vivir* tem sido referido como filosofia de vida (Acosta 2016), cosmologia (Walsh 2010), atitude de vida (Cortez 2011), ontologia (Thomson 2011), alternativa ao desenvolvimento (Gudynas 2011) e modelo de desenvolvimento (Radcliffe 2012). A prtir dessa polissemia, associaremos tal termo à cultura, propondo uma cultura do bem viver.

2 Reflexões acerca da utilidade da Educação Física escolar

Como componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento no interior da instituição escolar, a EF escolar brasileira, ao longo de sua recente história, talvez tenha estado demasiadamente preocupada em justificar seus saberes procurando relacioná-los supostamente com alguma finalidade prática. Saberes esses que deveriam estar alegadamente disponíveis para uma aplicação imediata aos desafios cotidianos relacionados às

práticas corporais, ou seja, procurando mostrar que a EF "serve para alguma coisa", notadamente uma utilidade instrumental.

Talvez essa preocupação esteja relacionada ao fato de que a EF já foi criada por uma lógica instrumental, segundo a qual a razão de ser de suas "atividades" estava fora dela mesma (legitimação heterônoma). Assim, apesar de historicamente "servir" a diferentes instituições "parceiras" da escola, sua presença nesse ambiente nunca esteve imune a inúmeras críticas, sendo questionada, em especial, no transcurso dos anos 1980 a partir daquilo que ficou conhecido como Movimento Renovador da EF Brasileira. Este Movimento impulsionou mudanças em diversas dimensões dessa área. É possível pensar, por esse viés, que muitas de suas dificuldades em se posicionar como componente curricular com objetivos formativo-emancipatórios, para além dos documentos legais, se deve ao fato de adotar como seus os sentidos e códigos defendidos por essas instituições, em especial a médica e a esportiva. Desde uma perspectiva política, não seria exagero caracterizar a EF, tradicionalmente, como um componente curricular que adota postura "acrítica" no desenvolvimento de seus conteúdos, como se eles nada tivessem a ver com os processos de subjetivação na escola, oriundos da cultura capitalista, na qual a lógica que impera é a da mercadoria.

Tal postura posiciona historicamente a EF, com raras exceções, como componente curricular "a favor da onda", no sentido de não se situar criticamente quanto à invasão dos preceitos mercadológicos no mundo das práticas corporais, como se a lógica da mercadoria não estivesse, a muito, invadido esse mundo: do esporte da moda e da marca esportiva do momento à esportivização de práticas lúdicas e folclóricas, passando pelo "rentável" mercado do corpo "ideal", entre tantas outras. No intuito de "servir para alguma coisa" – de se legitimar – parece entender como natural os processos de subjetivação (individualismo, exclusão, competição, selecionamento, etc.) ocorridos em suas aulas, ancorados em determinados elementos balizadores, a saber: a importância da aptidão física para o mundo do trabalho, o caráter de prevenção à saúde das práticas corporais, a predominância da visão mecanicista de corpo, o caráter compensatório ao desgaste do trabalho das práticas de lazer e a legitimidade social do esporte que é emprestada à EF (Bracht 2001).

Tais processos, a nosso ver, reforçam o modo de ser e viver capitalista, os quais, não raro, vão em sentido contrário aos propósitos da escola republicana, em especial no que se refere à

formação para um mundo comum, à inclusão, ao respeito às diferenças e ao exercício da cidadania, entre outros. Na mesma linha, reforça a ideia de um componente curricular que não está "interessado" se o homem centraliza e explora tudo a sua volta, se o Planeta Terra e a natureza em si são reconhecidos apenas como recursos a serem explorados infinitamente, ou, ainda, se as relações sociais passaram a ser orientadas prioritariamente pela lógica da mercadoria, impactando, na escola, os processos de formação pluridimensionais.

Se, porém, mesmo desempenhando um papel condizente ou "desinteressado" em relação ao mercado, a EF sofre um processo de invisibilidade na instituição escolar, ressaltamos que essa situação se agrava quando seus objetivos e conteúdos vão em direção contrária. Quando busca tematizar as práticas corporais a partir de outros pressupostos teórico-metodológicos e ético-políticos, orientados por uma lógica formativa, pela qual o sentido da vida não é unidimensional, não raro suas aulas são caracterizadas como "perda de tempo" e seus saberes considerados inúteis[5].

Diante do exposto, cabe ressaltar que a questão de fundo que nos provoca continua relacionada ao lugar da EF no interior da instituição escolar. Aliamo-nos e procuramos contribuir, assim, com uma linha de pensamento já sinalizada por vários autores (Kunz 1991; Bracht 1992; Santin 1993; Rezer; Cunha, 2019, 2021, entre outros), que entendem que a dignidade da EF possa estar relacionada com sua capacidade de justificar sua presença na escola como uma "arte do bem viver" ou uma "sabedoria de viver", que envolve dimensões da vida humana para além do tempo específico de trabalho tanto quanto para além da lógica da mercadoria. Entendemos, todavia, que se faz necessário refletir (enquanto área) sobre o sentido do conceito de "bem viver", ao qual propomos relacionar a presença da EF na escola. Ele estaria orientado pelos mesmos preceitos que orientam conceitos como "Bem-Estar", "Viver Melhor", ou "Vida Boa", entre outros comumente vistos na cultura ocidental? Que tipo de relações são possíveis de se estabelecer sobre o conceito de bem viver com outros conceitos como o de desenvolvimento, de consumo ou mercadoria, ou, ainda, com a vida de todos os seres e do próprio planeta? Ele está relacionado exclusivamente com aquilo que é considerado útil?

[5] Uma evidência dessa "inutilidade" está na insignificância atribuída à EF nos currículos orientados pelo Novo Ensino Médio: basta ver o número de horas a ela destinada. Esta secundarização também se faz presente neste período pós-pandêmico, em que suas aulas são, não raras vezes, substituídas por disciplinas "importantes", leia-se aquelas que contam nos processos avaliativos de larga escala.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

A partir dessa perspectiva, ousamos questionar: A principal utilidade da EF escolar não residiria, talvez, naquilo que ela tem de inútil, de gratuito? Inclusive, não residiria no próprio fato de, a partir de seus conhecimentos específicos, reforçar na escola (assim como na vida) a ideia de que nem tudo precisa servir para alguma coisa, até porque "a vida não é útil" (Krenak 2020a)? Na mesma linha, se os sentidos da escola devem ir além da lógica utilitária e pragmática, onde buscar subsídios para pensar outros conhecimentos relacionados a um modo de ser e viver que não esteja subordinado ao pensamento da mercadoria? Onde buscar elementos para pensar a utilidade dos saberes da EF na escola para além do utilitarismo?

Propomos, assim, reunir subsídios que contribuam para pensar a responsabilidade deste componente curricular como um caminho para a cultura do bem viver, orientada pelo respeito à diversidade, a cooperação, a solidariedade e a harmonia entre todos os seres. Ressaltamos, então, que o conceito de bem viver que ora propomos relacionar à EF, vai questionar, desde já, o modo de viver e ser da cultura ocidental capitalista. Um modo de viver que há muito trocou o cidadão pelo consumidor. Um tempo "especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida." (Krenak 2020b: 26).

3 A interculturalidade como premissa metodológica

Como já exposto, evidenciamos, neste ensaio, alguns limites impostos à educação escolar em geral e à EF em especial, pela priorização da lógica da mercadoria enquanto preceito orientador das práticas sociais na contemporaneidade. Nesse sentido, interpretamos tal priorização como um fenômeno característico da cultura ocidental capitalista que, no limite do imaginário, pretende justificar a eliminação sistemática de toda e qualquer forma de humanidade e solidariedade consideradas (assim) inúteis.

Perante essa situação, um dos caminhos que nos parece promissor é o do diálogo intercultural, da forma como é defendido por Cortina (1999). Segundo essa autora, não podemos prescindir desse diálogo no sentido de que outras culturas podem oferecer contribuições valiosas que foram significando algo para as pessoas no decorrer dos séculos. Assumimos, então, a interculturalidade como premissa metodológica, que, na América Latina, se relaciona à diversidade de povos e comunidades que são partes constitutivas de cada nação. Tal diálogo

Ñanduty
ISSN:2317-8590

surgiu das reivindicações dos povos indígenas como uma resposta crítica ante os problemas contemporâneos, consolidando-se na Conferência das Nações Indígenas do Equador como princípio ideológico do movimento indígena em busca da transformação das estruturas sociais (Walsh 2006).

A partir de Cortina (1999: 148) entendemos cultura como "o conjunto de pensamento e de conduta que dirigem e organizam as atividades e produções materiais e mentais de um povo, em sua tentativa de adaptar o meio em que vive a suas necessidades, e que pode diferenciá-lo de qualquer outro". Desse modo, estamos cientes de que "nenhuma cultura tem soluções para todos os problemas vitais e de que pode aprender com outras, tanto soluções das quais carece como a se compreender a si mesma" (Cortina 1999: 143).

Destacamos que o termo interculturalidade não deve ser confundido com multiculturalismo, o qual apenas suporta a coexistência de culturas, sem coabitação e convivência. A interculturalidade pressupõe um diálogo envolvente, a confiança mútua no desvelamento do desconhecido e a aspiração à harmonia, capaz de reconhecer o outro em sua alteridade na busca por conceitos que atendam às necessidades equivalentes para a promoção da dignidade da pessoa humana (Panikkar 1990).

Dessa forma, a interculturalidade é compreendida como um projeto de existência. "Uma construção de e desde os grupos/comunidades que tem sofrido uma história de submissão e subalternização." (Walsh 2007: 7). Trata-se, pois, de uma aliança em prol de alternativas ao neoliberalismo e à racionalidade ocidental, que almeja a transformação social e a efetividade de condições do poder, do saber e do ser diferentes (Walsh 2007).

Por essa linha, nos questionarmos (e rompermos) acerca da validade dos sentidos e códigos configurados a partir do etnocentrismo, parece-nos fundamental. "O etnocentrismo da civilização ocidental é paternalista: o colonialismo é o trabalho de aprimoramento humano de sociedades 'atrasadas' rumo ao seu (delas) estágio mais desenvolvido da sociedade do colonizador" (Garcia 1993: 128). Funda-se, portanto, na dificuldade de pensar a diferença, de ver o mundo com os olhos dos outros. Logo, entendemos a leitura etnocêntrica como um significativo desafio a ser superado, pois, com frequência, olhamos para outros modos de vida e para o nosso com olhar etnocêntrico.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

De acordo com Laraia (2006), o homem vê o mundo por meio de sua cultura, tendo como consequência a propensão em validar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. , Interpretamos o mundo, no entanto, por meio de nossa cultura, uma vez que convivemos em um grupo social que compartilha códigos próprios. Muitas vezes a tendência etnocêntrica é responsável, em seus casos extremos, pela ocorrência de conflitos sociais. Estes condicionantes, porém, não são "determinantes", no sentido de constituir-se em uma natureza. A reflexividade permite que o sujeito relativize seus condicionantes, reconhecendo-os como uma possibilidade entre outras.

Optamos, então, em buscar respostas (e não "A" resposta) a partir de culturas outras, em especial aquelas que não foram cooptadas pelo pensamento da mercadoria ou que não tem a propriedade privada como fundamento. Nesse sentido, trataremos, na sequência, das possíveis contribuições advindas da cultura dos povos originários latino-americanos, não esquecendo, obviamente, que existem outras culturas que também resistem aos preceitos desenvolvimentistas e sonham com sociedades verdadeiramente solidárias e sustentáveis.

4 Os saberes dos povos originários e os princípios do *Buen vivir*

Ao analisarmos culturas diferentes partimos do pressuposto da incompletude das culturas (Santos 2003). Dessa forma, como as culturas não são completas é mister que o diálogo intercultural seja estabelecido, a fim de que a reciprocidade seja instituída e a convivência se afirme sem a imposição de padrões (Panikkar 1990).

Ademais, a cultura pode ser compreendida como uma lente pela qual vemos o mundo, de modo que culturas diferentes ajustam seu olhar a partir de suas próprias lentes (Benedict 1972). Logo, não é de se estranhar que as visões sejam diferentes. Assim, reconhecer as visões de mundo de outras culturas, obviamente, não significa pensar que tudo está errado em nossa cultura. Assim sendo, "não é o caso de jogar a criança fora com a água do banho" referindo-se às contribuições sociais relacionadas à era moderna. Há, contudo, de se fazer a crítica e buscar o debate acerca das dificuldades impostas por alguns conceitos e tradições eurocêntricos aos quais estamos amarrados, os quais são considerados indiscutíveis. Dentre essas tradições,

Ñanduty
ISSN:2317-8590

destaca-se a narrativa de que a felicidade dos cidadãos está relacionada direta e unicamente com o desenvolvimento e o crescimento econômico permanente.

Como afirma Acosta,

> [...] não se pode mais sustentar o discurso do desenvolvimento, que, com suas raízes coloniais, justifica visões excludentes [...]. A difusão de certos padrões de consumo, em uma pirueta de absoluta perversidade, se infiltra no imaginário coletivo, inclusive no de amplos grupos humanos que não possuem condições econômicas para acessá-los, mantendo-os prisioneiros de um desejo permanente (Acosta 2016: 34-35).

Diante das mensagens consumistas que penetram por todas as brechas da sociedade, como bem-pontua o autor suprarreferido, enxergamos a potencialidade da análise daquelas culturas que vivem "na borda do mundo" por não aceitarem se adequar ao modo de vida capitalista. Posto que os consumidores "são considerados a força propulsora da prosperidade econômica" (Bauman 2008: 100), quem não se deixa levar pelo jogo acirrado do consumo (quer seja pela falta de interesse ou pela insuficiência econômica), é marginalizado, permanecendo fora do sistema social.

Dentre outros, esse é o caso dos povos originários latino-americanos. Essa potencialidade, contudo, está relacionada a um pressuposto: a necessária compreensão, e superação, da "história única" que nos foi transmitida a respeito desses povos. Contada de forma hegemônica pelos colonizadores europeus, é uma história marcada pelo signo do encobrimento e da negação do outro: como se aqueles que aqui viviam não tivessem "suas cosmovisões, seus saberes, suas representações, sua racionalidade; todos em correspondência com sua situação material e seu modo de se relacionar com a natureza" (Houtart 2011, tradução nossa). É preciso, então, dar-se conta de que se trata de uma visão parcial sobre o "descobrimento" da América, que precisa ser desconstruída no espaço escolar e no mundo da vida (Prestes; Fensterseifer 2020).

Dito isso, vai ser na própria cosmovisão, enquanto modo de enxergar e viver no mundo, dos povos originários andinos que identificamos inicialmente a perspectiva (utopia, teoria, filosofia) do *Buen Vivir* (Equador) ou *Vivir Bien* (Bolívia). A análise dos princípios e valores que sustentam essa perspectiva nos parece profícua para pensar a EF como um caminho para a cultura do bem viver. Conceitualmente, o *Buen Vivir* deita suas raízes no conceito de *sumak*

Ñanduty
ISSN:2317-8590

kawsay (em *quéchua* ou *quíchua*[6]) ou *suma qamaña* (em *aimara*), respectivamente *buen vivir* ou *vivir bien* em tradução aproximada ao espanhol; "bem viver"/"bom viver" ou "viver bem" em português[7]. Guardada as diferenças, conforme Silva (2019) *sumak kawsay* poderia ser entendido ainda por "vida limpa e harmônica" ou por "boa vida". *Suma qamaña* poderia significar "viver em paz", "conviver bem", levar uma "vida doce", "criar a vida do mundo".

Definir o *Buen Vivir*, então, "é estar consciente de que se trata de um conceito complexo, vivo, não linear, historicamente construído e em constante ressignificação" (Prestes; Fensterseifer 2020: 4). Da mesma forma, deve-se lembrar que não se trata de um princípio restrito ao ambiente andino e amazônico, pois

> [...] o Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas. Está entre nós, no Brasil, com o *teko porã* dos guaranis. Também está na ética e na filosofia africana do *ubuntu* – "eu sou porque nós somos". Está no ecossocialismo, em sua busca por ressignificar o socialismo centralista e produtivista do século 20. Está no fazer solidário do povo, nos mutirões em vilas, favelas ou comunidades rurais e na *minga* ou *mika* andina. Está presente na roda de samba, na roda de capoeira, no jongo, nas cirandas e no candomblé [...] (Acosta 2016: 14).

Por se tratar de uma noção ampla e complexa, não é fácil expressar com palavras as potencialidades do bem viver, que abrange muitas dimensões e significados. Pode-se afirmar que ele expressa, ao mesmo tempo, memória e horizonte; por um lado, memória pré-colonial e tradicional do mundo andino, e, por outro, protesto e luta contra os excessos do capitalismo agroindustrial globalizado (Krenak 2020c). Enquanto filosofia de vida, o bem viver é sustentado na harmonia das relações entre o indivíduo consigo mesmo, o indivíduo e a sociedade e o indivíduo e o Planeta (todas as formas de vida) (Acosta 2016).

Vale ressaltar, contudo, que vai ser nas Assembleias Constituintes dos países do Equador e da Bolívia, a partir do final da década de 90 do século 20, que o *Buen Vivir* vai ganhar

[6] *Quéchua* no Peru ou *quíchua* no Equador. O conceito vem tendo menos força no Peru, o outro país andino no qual a presença indígena é significativa (Silva 2019).

[7] Na nota introdutória em Acosta (2016), Tadeu Breda, tradutor e editor do livro, observa que "bom viver" é a tradução que mais respeita o original em espanhol e quíchua. Isso porque *sumak* é um adjetivo (que significa na tradução ao espanhol *hermoso, bello, bonito, precioso, primoroso, excelente*), assim como *buen* e "bom". O tradutor, no entanto, faz a opção "política" e não "linguística" pelo termo "bem viver", porque este vem sendo utilizado pelos movimentos sociais brasileiros há alguns anos; é, segundo ele, a expressão em uso no Brasil.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

notoriedade como discurso e terá projeção no campo político. Choquehuanca[8] (2010: 51) denomina esse momento como aquele em que *"hemos decidido volver a nuestro camino, a ese camino de equilibrio, no solamente entre las personas, sino también entre el hombre y la naturaleza"*.

Nos termos até aqui expostos podemos pensar que o bem viver, enquanto soma de práticas de resistência ao colonialismo e às suas sequelas[9], é ainda um modo de vida presente em várias comunidades indígenas que não foram totalmente absorvidas pela modernidade capitalista ou que resolveram se manter à margem dela. Ele representa, por essa linha, uma alternativa ao próprio conceito de desenvolvimento enquanto reedição dos estilos de vida dos países centrais. "Os caminhos ao desenvolvimento não são o problema maior. A dificuldade radica no conceito. O desenvolvimento, como proposta global e unificadora, desconhece violentamente os sonhos e as lutas dos povos subdesenvolvidos" (Acosta 2016: 50).

> Na perspectiva do bem viver, os povos indígenas originários questionam o termo desenvolvimento e tudo o que ele implica, já que para nossos povos e comunidades, ele têm significado a degradação da natureza e a destruição das nossas comunidades. O termo desenvolvimento está ligado à exploração, à marginalização, à depredação e à dependência, pois segundo a lógica ocidental, o desenvolvimento implica em ganhar, em desfavor do outro (Mamani 2010: 36).

Nesse sentido, o conceito de vida plena, almejado pelos povos originários latino-americanos baseado nas suas crenças, nos seus valores e nos seus códigos de organicidade, pode ser sintetizado nos seguintes princípios: priorizar a vida; fazer acordos em consenso; respeitar as diferenças; viver em complementariedade; ter equilíbrio com a natureza; defender a identidade; aceitar as diferenças; priorizar direitos cósmicos; saber comer; saber beber; saber dançar; saber trabalhar; retomar a *Abya Yala*[10]; reincorporar a agricultura; saber comunicar-se; ter controle social; trabalhar em reciprocidade; não roubar nem mentir; proteger as sementes;

[8] David Choquehuanca Céspedes é um líder sindical e político boliviano de origem aimará, atual vice-presidente da Bolívia.
[9] Não estamos descartando, aqui, que os povos indígenas sofreram e ainda sofrem com o processo de conquista e colonização que se projeta até nossos dias republicanos. Crescentes segmentos da população indígena foram absorvidos pela lógica da monetarização própria do mercado capitalista e vivem em situações de grande precariedade, presos pelo mito do progresso.
[10] Denominação atribuída à América pelos povos originários antes da "conquista" europeia.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

respeitar as mulheres; viver bem e não melhor; recuperar recursos; exercer a soberania; aproveitar a água; escutar os mais velhos (Choquehuanca 2010).

Nesse contexto, o Bem Viver tem um apelo universal e emerge como uma possibilidade de (re)conhecimento dos saberes ancestrais, baseado em uma concepção milenar que busca a felicidade para os indígenas e todos os demais grupos humanos. No Brasil, a temática vem ganhando destaque por meio das narrativas de líderes indígenas, como Ailton *Krenak* (etnia *Krenak*) e de Davi *Kopenawa* (etnia *Yanomami*), entre outros. Reconhecidos internacionalmente por suas lutas na defesa dos direitos indígenas, ambos passaram a ser reconhecidos também por produções escritas, nas quais "o fim do mundo" e "a queda do céu" são algumas das metáforas utilizadas no intuito de que seus "gritos de alerta" sejam ouvidos e respeitados. O "fim do mundo", para Krenak (2020a; 2020b) significa a destruição da própria humanidade como resultado do antropocentrismo[11] e dessa "ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania" (Krenak 2020b: 24).

Para Davi Kopenawa (2010), o bem viver pode ser interpretado como "aprendizado para toda a humanidade". Então, a sabedoria indígena pode ensinar "o homem branco a pensar antes de destruir [...]. Podemos mostrar a luz da sabedoria para sobrevivermos na Terra" (Kopenawa 2010: 30). Para este líder indígena brasileiro o mundo está doente, e todos os seres vivos da Terra estão sendo afetados, por isso ele aconselha que o homem da cidade precisa aprender a respeitar a vida da natureza. É com base nesses pressupostos que consideramos que as formas ancestrais de convivência indígena, passadas de geração em geração por meio dos conhecimentos tradicionais, representam meios de resistência ao capitalismo e à modernidade e suscitam alternativas para o modelo de desenvolvimento atual.

Nesse sentido, a perspectiva de bem viver que merece ser considerada na escola se distingue significativamente da perspectiva do bem-estar ocidental. Ainda que *Buen Vivir* (ou o *Vivir Bien)* seja uma aproximação com o *Sumak Kawsay*, e, por isso mesmo, possa ter sofrido algumas alterações, ele está relacionado ao modo de ser e existir dos povos ameríndios, logo, não pode ser confundido com o conceito de "bem-estar". Enquanto os conceitos de "boa vida", "bem-estar" ou "viver bem", que, nos moldes ocidentais, estão relacionados, geralmente, com

[11] Concepção que situa e explica o homem como centro do universo e, ao mesmo tempo, como o fim segundo o qual tudo mais deve estar ordenado e a ele subordinado (Japiassú; Marcondes 2006).

Ñanduty
ISSN:2317-8590

o desenvolvimento econômico-financeiro, ou seja, com a capacidade de aquisição (e de exposição) de bens materiais e serviços, para os povos originários o viver bem não está associado à riqueza material; antes pelo contrário. Krenak (2020c) explica que se trata de visões de mundo distintas, e que as cosmovisões dos povos indígenas "são tradições que remontam a uma narrativa de criação de mundo. Então são mundos." O autor ensina-nos, ainda, que

> A Terra é um organismo vivo, que ela não é uma coisa. E isso, fundamentalmente, distingue o que é bem-estar do que é Bem Viver. O Bem Viver não é distribuição de riqueza. Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos (Krenak 2020c: 17).

Ao não estar exclusivamente orientada pela lógica da mercadoria, ou do consumo, a potencialidade do bem viver – que aqui defendemos – pode ocupar um lugar de resistência à própria coisificação das relações, na medida em que seus princípios nos levam a cultivar relações de reciprocidade, respeito e valorização de todas as formas de vida; um desafio permanente à instituição escolar.

5 Considerações finais: a EF como um caminho para a cultura do bem viver

Ainda que se possa argumentar que ao longo de sua história a EF escolar tenha servido mais aos interesses das instituições "parceiras", como a instituição médica e a esportiva, do que propriamente aos propósitos escolares, o fato é que, por outro lado, ela constitui um tempo/espaço no cotidiano escolar em que os estudantes experimentam a alegria, a liberdade, o encontro com o outro e consigo mesmos. Essas características estão relacionadas, entre outros, ao fato de que os saberes da EF permitem aos estudantes experienciar a vida mais sob a dimensão do prazer do que pela dimensão do trabalho, ainda que nem sempre seja este o objetivo explícito da unidade didática.

Vai ser com a capacidade de tratar dessa dimensão – do prazer gratuito, da convivência e do respeito harmonioso consigo mesmo e com todos os seres, enfim da fruição da vida em comunidade, dentre outros – que imaginaremos o lugar da EF escolar como um caminho para a cultura do bem viver. Objetivamente, entendemos que a EF contribui para a cultura do bem viver a partir do momento em que democratiza o acesso aos conhecimentos sobre as práticas

corporais: historicamente um privilégio de quem dispõe de condições materiais, especificamente tempo e dinheiro. Por esse viés, constitui-se como um lugar – na escola – no qual é possível experimentar a existência para além do sentido utilitário da vida. Um lugar onde a lógica da mercadoria não tem exclusividade; em que seja possível tematizar o corpo para além da fragmentação científica – singularizado e individualizado – ou, ainda, no qual seja possível questionar sobre o corpo apenas enquanto embalagem ou como instrumento de trabalho; enfim, como um lugar que prioriza a vida e o viver bem.

Em tempos em que na nossa cultura a busca obsessiva pelo útil acaba por tornar inútil a própria vida, o diálogo intercultural parece mostrar-se um caminho com contribuições que valem a pena considerar. Nesse sentido, pensamos que a consideração dos princípios do bem viver pelos componentes curriculares na escola, em especial pela EF, tem potencial de contribuir para que os estudantes estabeleçam uma relação de sentido e de pertencimento com o mundo humano. Afinal, não seria a escola um espaço e tempo para cultivar relações de reciprocidade, respeito e valorização de todas as formas de vida? Encontrar alternativas nesse sistema opressor e construir relações solidárias não seria – para além do ensino de conteúdos programáticos –, também, o desafio colocado para todos que acreditam em um mundo diferente?

A EF, na medida em que tematiza/ensina sobre a rica pluralidade de práticas corporais no interior da escola, tem o privilégio de poder evidenciar a imensa diversidade cultural que nos possibilita aprender cotidianamente que a beleza da vida está na diferença, na variedade, na possibilidade do novo, e não na adesão acrítica a um padrão monolítico, no qual não há lugar para todos.

Interpretamos, assim, que o esforço empreendido aqui pode ser entendido como mais uma possibilidade de pensar a utilidade da EF na instituição escolar. Como tentamos evidenciar, porém, trata-se de um conceito de utilidade que procura se distanciar da ideia de produtividade ditada pelo mundo ocidental (utilitarismo). Defendemos uma utilidade que se ancora no prazer das coisas gratuitas, logo, que procura se afastar do individualismo hedonista (Cortina 1999) e da busca do prazer no lazer a partir do consumo. Desse modo, no embalo das ideias de Krenak (2020a, 2020b), a perspectiva da EF como um caminho para o bem viver, ao não se deixar orientar pelos princípios do utilitarismo, corrobora a tese de que “a vida não é útil”.

Por fim, cabe destacar que estas apostas não vão no sentido de negar o caráter de disciplina curricular comprometida com a especificidade da escola republicana, mas de dar um sentido para as práticas corporais que vão além das preocupações em "se dar bem no mundo". Pode-se afirmar, ainda, que o mundo em que todos querem se dar bem necessita ser cuidado em sua completude, algo que a lógica da mercadoria, do consumo desenfreado, da acumulação de capital, não tem levado em conta. Nossa aposta, portanto, é que podemos aprender com a filosofia do *buen vivir* formas de relação com as práticas corporais, e com a vida em geral, que possam "adiar o fim do mundo".

Referências

ACOSTA, Alberto. 2016. *O bem viver*: *uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária Elefante.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. 2011. *Educação em Hannah Arendt*: entre o mundo e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez.

ARENDT, Hannah. 2005. "A crise na educação". In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

BAUMAN, Zygmunt. 2008. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.* Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. 2018. *Nascidos em tempos líquidos: transformações no terceiro milênio*. Tradução de Joana Angélica D'Avila Melo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BENEDICT, Ruth. 1972. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Editora Perspectiva.

BRACHT, Valter. 1992. *Educação Física e aprendizagem social.* Porto Alegre: Magister.

BRACHT, Valter. 2001. "Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular". In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. (org.). *Educação Física escolar*: *política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria. p. 67-79.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. 2013. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso.

CHOQUEHUANCA, David. 2010. “Hemos decidido volver a nuestro camino, recuperar nuestros valores y nuestros códigos”. In: MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES. *Vivir Bien*. La Paz: Ministerio de Relaciones Exteriores. p. 49-62.

CORTEZ, David. 2011. “La construcción social del “Buen Vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador”. *Aportes Andinos*, 28: 1-23.

CORTINA, Adela. 1999. *Ciudadanos del mundo*. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.

GARCIA, Sylvia Gemignani. 1993. “Antropologia, modernidade, identidade: notas sobre a tensão entre o geral e o particular”. *Tempo Social*, 5: 1-2. In: https://www.scielo.br/j/ts/a/X7Kn5xbt8YZjWbKV69VVpzG/abstract/?lang=pt

GUDYNAS, Eduardo. 2011. “Buen Vivir: Today’s tomorrow”. *Development*, 54(4): 441-447.

HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis. L. 2012. “El buen vivir ecuatoriano en el contexto de la economía política del desarrollo”. In: MARTÍN, Rafael Domínguez.; VÁSQUEZ, Sergio Tezano. (ed.). CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO, 1. Santander. *Actas* […]. Santander: Universidad de Cantabria, 2012. In: http://congresoreedes.unican. es/actas/PDFs/202.pdf (acessado em 22 de novembro de 2022).

HOUTART, Houtart. 2011. “El concepto de sumak kawsai (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad”. *América Latina en Movimiento*, Quito. In: http://www.alainet.org/es/active/47004 (acessado em: 25 de junho de 2020).

HUXLEY, Aldous. 2016. *Admirável mundo novo*. São Paulo: Media Fashion.

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. 2006. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

KOPENAWA, Davi. 2010. “Bem viver: um aprendizado para a humanidade”. *IHU On-line*, São Leopoldo, 10(340): 29-30.

KRENAK, Ailton. 2020a. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.

KRENAK, Ailton. 2020b. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

KRENAK, Ailton. 2020c. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. In: Caminhos para a cultura do Bem Viver | Biodiversidad en América Latina (biodiversidadla.org) (acessado em 20 de setembro de 2022).

KUNZ, Elenor. 1991. *Educação Física: ensino e mudanças.* Ijuí: Editora Unijuí.

LARAIA, Roque de Barros. 2006. Cultura: um conceito antropológico. 20. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MAMANI, Fernando Huanacuni. 2010. *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estratégias y experiencias regionales andinas.* La Paz: Caoi.

NUSSBAUM, Martha. 2015. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes.

ORDINE, Nuccio. 2016. *A utilidade do inútil: um manifesto.* Rio de Janeiro: Zahar.

PANIKKAR, Raimundo. 1990. *Sobre el dialogo intercultural*. Traducción y presentación de J. R. Lopes de Sá Osa. Salamanca: Editorial San Esteban.

PRESTES, Fabiane; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. 2020. "Laços (in)visíveis no espaço escolar: a temática indígena e os princípios do *Buen Vivir*". *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 9(2): 1-15.

RADCLIFFE Sarah Anne. 2012. "Desenvolvimento para uma era pós-neoliberal? Sumak kawsay, viver bem e os limites para a descolonização no Equador". *Geoforum*, 43(2):240-249.

REZER, Ricardo; CUNHA, António Camilo. 2019. "Conhecimento para o 'tempo do inútil' – reflexões para o campo da Educação Física". In: Anais XXI CONBRACE | VII CONICE (cbce.org.br) (acessado em 22 de novembro de 2022).

REZER, Ricardo; CUNHA, António Camulo. 2021. Responsabilidades da educação física para com o "tempo do inútil": uma necessidade de nosso tempo. *Movimento*, [*S.l.*], v. 27, p. e27042. DOI: 10.22456/1982-8918.112224. In: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112224 (acessado em 8 de dezembro de 2022).

SANTIN, Silvino. 1993. *Educação Física*: outros caminhos. Porto Alegre: Esef/UFRGS.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2003. *Reconhecer para libertar:* os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SILVA, Fabricio Pereira da. 2019. "Comunalismo nas refundações andinas do século XXI O sumak kawsay/Suma qamaña". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 34(101): e3410117. In: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/wxKbGBzXkbLLFfcnBxC4HSz/?format=pdf (acessado em 8 de dezembro de 2022).

THOMSON, Bob. 2011. "Perspectivas indígenas, buen vivir, kawsay Sumaq e decrescimento". *Desenvolvimento*, 54(4): 448-454.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

WALSH, Catherine. 2010. “Desenvolvimento como Buen Vivir: acordos institucionais e (de) envolvimentos coloniais”. *Desenvolvimento*, 53(1): 15-21.

WALSH, Catherine. 2007. “Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial”. In: Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad. *Anais*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

WALSH, Catherine. 2005. “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”. In: *Signo y Pensamiento*, 46: 39-50.