

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E EDUCATIVOS DO IMPÉRIO INCA: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Epistemological and educational foundations of the Inca empire: intercultural dialogues

SANTOS, Edvander de Ramalho dos¹

RESUMO

O artigo explora os fundamentos teóricos e epistemológicos da educação no Império Inca, denominado pelos povos originários como *Tawantinsuyu*. Destacamos que o processo educativo estava orientado para a prática cotidiana, ao trabalho na agricultura e à vida social. A Epistemologia andina validava o conhecimento com base em sua utilidade na resolução de problemas no mundo natural, social e espiritual. Também ressaltamos como alguns princípios educacionais do Império Inca ecoam em abordagens educacionais contemporâneas, como a escola ativa de Dewey e a Psicologia Genética de Piaget, que enfatizam a aprendizagem prática e a importância da afetividade. Por fim, examinamos a função da cosmovisão andina, que marcava o ritmo das estações do ano por meio de rituais e princípios valorativos: *Kawsay* (viver), *Yachay* (aprender), *Munay* (querer) e *Llank'ay* (trabalho). Reconhecer a sabedoria das civilizações antigas, como os Incas, permite enriquecer o diálogo intercultural e promover uma educação inclusiva e sensível à diversidade.

Palavras-chave: Epistemologia do Sul; fundamentos educativos; povos originários; império Inca; educação construtivista.

ABSTRACT

This article explores the theoretical and epistemological foundations of education in the Inca Empire, known to indigenous peoples as *Tawantinsuyu*. It emphasizes that the educational process was oriented towards daily practices, agricultural work, and social life. Andean Epistemology validated knowledge based on its utility in solving problems in the natural, social, and spiritual worlds. Additionally, it highlights how some educational principles of the Inca Empire resonate with contemporary educational approaches, such as Dewey's active school and Piaget's Genetic Psychology, which emphasize practical learning and the importance of affectivity. Lastly, the article examines the role of Andean cosmovision, which marked the rhythm of the seasons through rituals and value-based principles: *Kawsay* (living), *Yachay* (learning), *Munay* (wanting), and *Llank'ay* (work). Recognizing the wisdom of ancient civilizations, such as the Incas, allows us to enrich intercultural dialogue and promote an inclusive and sensitive education to diversity.

¹ Instituto Federal Catarinense (IFC). <https://orcid.org/0000-0001-7954-0410>. Licenciado em Geografia, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor EBT no Instituto Federal Catarinense (IFC). eddiegeografia@gmail.com

Yachay (learning), *Munay* (wanting), and *Llank'ay* (working). Recognizing the wisdom of ancient civilizations like the Incas enriches intercultural dialogue and promotes inclusive education sensitive to diversity.

Keywords: Epistemology of the South; educational foundations; native peoples; Inca empire; constructivist education.

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a valorização e o entendimento das diferentes culturas e suas abordagens educacionais se tornam imperativos para uma sociedade plural e inclusiva. O conhecimento não pode ser compreendido como um monólito, moldado unicamente pela visão epistêmica ocidental, que historicamente se impôs como uma norma universal. A perspectiva decolonial, promovida por pensadores como Dussel (2009), nos desafia a reconhecer que as bases epistemológicas do conhecimento são diversas e multifacetadas, refletindo os contextos e as experiências de cada cultura.

Nesse sentido, explorar as práticas educacionais do *Tawantinsuyu*, ou Império Inca, como é conhecido no registro ocidental, não apenas nos oferece uma janela para a compreensão das raízes dessa civilização pré-colombiana, mas também nos convida a questionar e ampliar nossos próprios paradigmas educacionais. Este artigo, à luz da perspectiva decolonial, busca desvendar os fundamentos teórico-epistemológicos subjacentes às práticas educacionais de *Tawantinsuyu*, contribuindo para uma reflexão mais profunda sobre a diversidade cultural e seu potencial enriquecedor para a sociedade contemporânea.

Partimos da premissa de que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento pressupõe uma ou várias epistemologias. Seguindo a conceituação de Santos e Menezes (2009, p. 9) sobre Epistemologia, entendemos esta como: “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. Ao adotar essa abordagem, buscamos ampliar o entendimento e a valorização da diversidade epistemológica que transcende a pretensão de universalidade da epistemologia ocidental dominante. Expostas à desqualificação pelo saber ocidental, as Epistemologias “do Sul”² (Santos, 2006) buscam

² Santos (2006, p. 12) concebe as “Epistemologias do Sul” como “um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo”. O autor pondera que o “Sul” é usado “metaforicamente”, pois ele se sobrepõe em parte com o sul geográfico, pois, por um lado, há no Norte Geográfico grupos e classes sociais que também foram sujeitos à dominação capitalista e colonial, e por outro lado, há no interior do Sul geográfico “pequenas Europas”, isto é, elites locais que se beneficiaram desta dominação e continuam a perpetuar por suas mãos o poder contra os grupos subordinados.

denunciar essa supressão, visando resistir e transformar o sistema ideológico monocultural que a dominação colonial e capitalista têm procurado impor (Menezes, 2009). Reconhecer e resgatar a diversidade epistemológica dos povos que foram deslegitimados em seu saber pode representar a possibilidade de enriquecimento das capacidades humanas, principalmente neste contexto de crise social, ambiental e educacional que afeta a humanidade, e, de forma mais intensa, os povos do Sul, que são as principais vítimas da lógica de sacrifício do necroliberalismo (Mbembe, 2020).

É importante reconhecer que autores como Bravo Guerreira (2004); Callejas (2001); Dussel (2009), Mejía Huamán (2018); Nauar e Chávez (2014); Oliveira (2017); Portugal (2009); Quintanilla Rauch (2020) e Ziolkowski (1984) têm se dedicado a resgatar e valorizar os saberes tradicionais dos incas. Esses pesquisadores, inspirados por princípios semelhantes aos que delineamos neste artigo, têm contribuído para a compreensão mais profunda dos fundamentos epistemológicos e educativos do Império Inca. No entanto, é essencial destacar que, apesar desses esforços, muitas vezes os conhecimentos incaicos sobre a educação não têm recebido a devida atenção ou reconhecimento, principalmente nos contextos acadêmicos dominados pela perspectiva ocidental. Embora tenham ocorrido projetos e tentativas de reapropriação dessa epistemologia em países andinos, é necessário reconhecer que ainda há um longo caminho a percorrer para a plena valorização e integração desses saberes na discussão educacional contemporânea.

Este artigo se estrutura em três seções. A primeira seção oferece um panorama histórico de *Tawantinsuyu* e da epistemologia subjacente a esse que foi o maior império pré-colombiano. A segunda seção aprofunda a análise das características do processo educativo do Império Inca, buscando desvelar os fundamentos teórico-epistemológicos que o sustentaram. Por fim, na terceira seção, estabelecemos um diálogo entre a cosmovisão dos povos andinos e as experiências educacionais do Norte global, com um enfoque especial na educação construtivista. Ao final, tecemos considerações que apontam para a valorização da diversidade de saberes como um enriquecimento fundamental do campo educacional. Este artigo almeja contribuir para reflexões que possam beneficiar os Cursos de Formação de Professores e a Pós-graduação, promovendo uma ecologia de saberes por meio de um diálogo horizontal e intercultural, que aprende a partir do Sul e com o Sul (Santos & Menezes, 2009).

2. *Tawantinsuyu*: O Império das Quatro regiões e sua Epistemologia Pragmática

Tawantinsuyu, "O Império das Quatro Regiões" (1438 – 1533), era o nome real daquilo que o Ocidente veio a chamar de Império Inca. Em Quéchuá, *Tawantinsuyu* significa “as quatro regiões”, referindo-se a *Chinchasuyu*, *Collasuyu*, *Antisuyu* e *Contisuyu*, que convergiam na capital imperial de Cusco. Por conta disso, os incas chamavam Cusco de "o umbigo do mundo" (Mapa 01). O termo “*Inca*” se referia originalmente a um clã da região de Cusco e significava “chefe”, título atribuído aos imperadores e à nobreza. O império governado pelos incas tornou-se o maior da América pré-colombiana, abrigando aproximadamente 10 milhões de habitantes em seu auge no início do século XVI. Em seu processo de expansão, os incas não apenas conquistaram e destruíram, mas também herdaram, combinaram e aprimoraram conhecimentos sobre agricultura, medicina, astronomia, arquitetura, matemática, ética e literatura de civilizações e povos andinos predecessores, como os *Tiwanaku* e os *Huari* (Zottis & Desmouceaux, 2020).

Mapa 01: Império *Tawantinsuyu*: *Chinchaysuyo* (“terras do norte”), *Collasuyo* (“terras do sul”), *Antisuyo* (“terras do leste”) e *Contisuyo* (“terras do oeste”).



Fonte: História Peruana, 2021.

Callejas (2001, p. 48) conceitua o império *Tawantinsuyu* como essencialmente “uma monarquia paternalista baseada na desigualdade social, mas sem injustiça econômica”. Isso significa que, embora houvesse classes sociais distintas, a cultura inca visava garantir o

bem-estar e a segurança alimentar de seus habitantes. Essa civilização andina possuía instituições que diferiam consideravelmente do sistema civilizacional moderno, com algumas delas buscando preservar uma forma de justiça social. Por exemplo, quando uma criança nascia em uma das “quatro regiões”, uma parcela de terra era designada para ela, a fim de que pudesse cultivá-la. Ao falecer, a terra era redistribuída. Caso uma pessoa não pudesse trabalhar (seja por incapacidade física ou por prestar serviços ao estado em outros setores), outra pessoa cultivaria a terra em seu lugar. Nesse contexto, o direito de nascimento de uma criança não era documental, mas sim “os meios para reproduzir a sua vida até à sua morte” (Dussel, 2009, p. 319).

Outra configuração social para dar conta da reprodução material eram *ayllu* (comunidades básicas), baseadas em laços de parentesco, nas quais o trabalho era realizado de forma coletiva. Os membros das *ayllu* trabalhavam em suas próprias terras e nas terras do estado, em um sistema de reciprocidade para prover alimentos aos governantes e ao exército (em troca de proteção), além de fornecer sustento aos artistas, anciãos e enfermos que não podiam trabalhar (por solidariedade) (Portugal, 2009).

Os incas e os povos pré-incaicos possuíam um sistema de conhecimento complexo com o qual aprimoraram, transformaram e humanizaram a realidade do espaço andino (Mejía Huamán, 2018). Os vestígios arqueológicos são ricos e evidenciam as realizações destes povos nos campos da astronomia, têxteis, manejo de sementes e produtos agrícolas, como o milho e a batata (lembrando que os povos andinos cultivaram mais de 4.000 espécies de batatas). Eles foram os precursores da liofilização de alimentos, estocando comidas desidratadas por anos, além de desenvolverem conhecimentos avançados em hidráulica, arquitetura e construções antissísmicas (Quintanilla Rauch, 2020).

Exemplos notáveis dos conhecimentos andinos são os laboratórios de *Cumbemayo* e *Moray*. O primeiro, um aqueduto pré-inca que transportava a água da chuva ou do derretimento da neve da montanha para as áreas mais baixas. O aqueduto é um exemplo da engenharia hidráulica andina, com conhecimentos avançados em geometria, matemática e arquitetura. Ele serpenteava pelas colinas e era esculpido nas rochas com perfeição, contendo ângulos retos que diminuía a velocidade da água, controlando a erosão. Mejía Huamán (2018) argumenta que *Cumbemayo* provavelmente serviu como um laboratório para a formação prática dos “*unu kamayok*” (em quíchua: especialistas em água). Já *Moray* (Fotografia 1) foi projetado pelos Incas como um avançado laboratório de pesquisa sobre as condições ideais de cultivo de espécies agrícolas. A estrutura consiste em uma depressão

cercada por terraços, que, quando vistos de cima, se assemelham a um útero feminino, simbolizando a fertilidade. Os diferentes níveis de terraço possuem diferentes microclimas devido à profundidade, desenho e orientação em relação ao vento e ao sol, criando variações de temperatura de até 15°C entre o topo e o fundo (Wright, Wright, Zegarra & Mcewan, 2011).

Portanto, a análise da arquitetura, do sistema de irrigação, do melhoramento genético de plantas e das estruturas sociais revela o domínio de conhecimentos avançados e complexos pelos povos andinos. No entanto, qual era a epistemologia, ou seja, os critérios de validade do conhecimento usados pelos andinos para fundamentar suas práticas sociais e educacionais que tornaram possíveis essas conquistas? Mejía Huamán (2018, p. 73-74) responde que os povos andinos “tinham como critério de sabedoria e conhecimento a aplicação prática e a transformação ou mudança positiva, desejada da realidade”. A epistemologia andina considerava como conhecimento válido aquele que emergia da prática e que, quando aplicado a situações semelhantes, solucionava efetivamente o problema. Mais do que se concentrar exclusivamente na dicotomia de verdade ou falsidade do conhecimento em um contexto abstrato, é crucial ressaltar que a epistemologia andina transcende essa abordagem. Ela não está restrita à busca por uma verdade universal, mas sim prioriza a utilidade, funcionalidade e eficácia do conhecimento na resolução de problemas concretos. Em contraste com as categorias absolutas de verdadeiro ou falso, os povos andinos valorizavam os resultados práticos do conhecimento, expressando satisfação através de termos como “eficaz ou ineficaz” ou “útil ou inútil” quando uma solução eficiente era alcançada.

Fotografia 01: *Moray*: O Laboratório Agrícola Incaico



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2023).

Além disso, o critério para a solução de problemas era a melhoria da qualidade de vida no campo material e espiritual. Conforme demonstram *Cumbemayo* e *Moray*, os conhecimentos incas estavam apoiados na experiência, resultando de uma atenta observação da realidade para explicar e antecipar fenômenos da natureza e da sociedade, visando resolver problemas do mundo natural, social e espiritual para alcançar um estado de *allin kawsay* (viver bem, humanamente) ou *sumaq kawsay* (viver excelentemente) (Mejía Huamán, 2018). Em resumo, o conhecimento era resultado da experiência, buscado com o propósito de preservar o bom comportamento social e individual. Portanto, era a “prática social que conferia validade à sabedoria e ao conhecimento andino Inca” (p. 77).

Toda essa riqueza na forma de conceber o mundo da epistemologia andina que aqui resumimos em alguns pontos foi obliterada após a invasão espanhola no século XVI. Sob o pretexto da missão colonizadora, os espanhóis realizaram um epistemicídio (Santos, 1998), ou seja, a supressão e a descredibilização dos conhecimentos locais perpetrada por um

conhecimento alienígena (saber colonial e da sociedade cristã ocidental)³. Como resultado do epistemicídio, desperdiçou-se a experiência social acumulada por milênios e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (Santos & Menezes, 2009). Nesse contexto, Dussel (2009) afirma que a colonialidade permitiu a transformação dos territórios dos povos originários, de um espaço repleto de experiências, em um terreno estéril, pronto para ser preenchido pela razão instrumental imperial, situando a “corporalidade dos sujeitos coloniais como máquinas exploráveis, dos índios na *encomienda*, da *mita* ou da fazenda latino-americana” (p. 331).

Essa situação persiste até os dias atuais, pois a “independência” política não encerrou a exploração, já que o colonialismo continua perpetuando uma espécie de colonialidade de poder e de saber (Quijano, 2009). Como contraponto a essa colonialidade, na próxima seção discutiremos elementos do processo educativo de *Tawantinsuyu*, tendo em vista valorizar a diversidade epistemológica dos povos originários da América.

3. Educação nas Terras dos Incas: educação não formal natural e institucional

Para garantir a subsistência de um império com mais de dez milhões de habitantes, os Incas desenvolveram um sistema educacional voltado para manter o controle sobre seus súditos, promover a religiosidade e o trabalho, e assegurar uma vida livre de carências materiais aos seus habitantes. Garcilaso de la Vega (1609), filho de um invasor espanhol e de uma princesa Inca, oferece uma visão abrangente sobre como funcionavam os centros formais de ensino existentes na capital imperial de Cusco no período anterior à conquista espanhola. No entanto, ele não entra em detalhes sobre as relações pedagógicas, metodologias e conteúdos utilizados nessas instituições. Além disso, outros autores contemporâneos, por meio da análise de crônicas da época, pesquisas arqueológicas, estudos antropológicos, etnográficos e documentos históricos, contribuíram para um entendimento mais amplo da educação incaica (Suarez Arnez, 1986; Callejas, 2001; Ziolkowski, 1984; Quintanilla Rauch, 2020).

A educação incaica era composta por duas modalidades distintas. Por um lado, havia uma educação natural baseada na imitação do ambiente familiar e coletivo, focada no aprendizado de habilidades para a vida cotidiana. Era uma abordagem de “aprender fazendo e

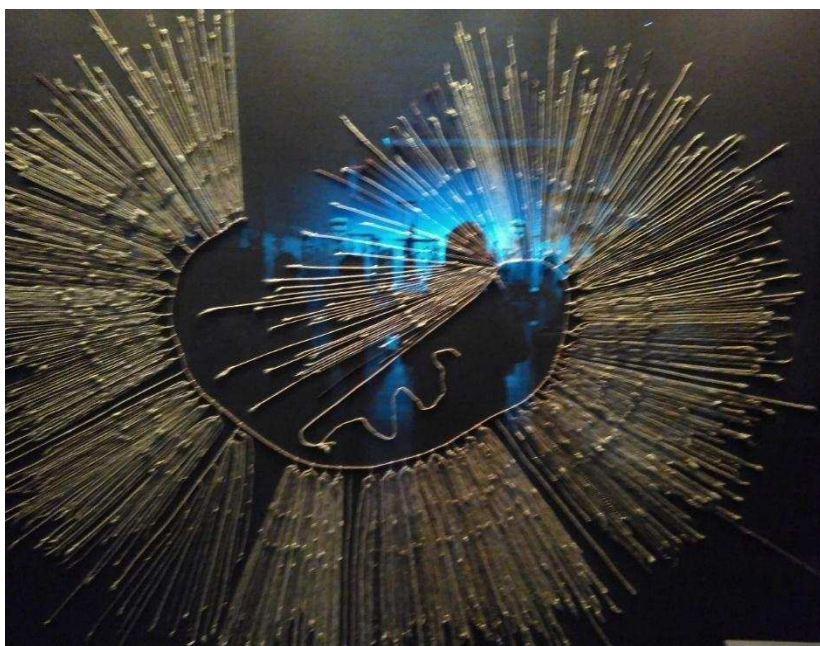
³ É importante destacar que, embora o Império Inca tenha sido vítima desse processo devastador, também pode ter participado, em certa medida, da destruição de conhecimento de outras civilizações e sociedades andinas e sul-americanas durante seu próprio processo de expansão e consolidação.

praticando, aprender a viver vivendo” (Suarez Arnez, 1986, p. 14), princípio que séculos depois a escola ativa de Dewey (1979) defenderia. As festas e rituais religiosos desempenhavam um papel educativo, transmitindo tradições por meio de uma cosmovisão que moldava a ideologia da população com comédias, tragédias e poesia realizadas pelos *Harávecs* (poetas) (Callejas, 2001). Além disso, a educação era moldada pelo exemplo, enfatizando a importância de se ter um comportamento exemplar, seja pelos pais, sábios ou governantes. Todas essas práticas naturais tinham o objetivo de transmitir o código ético expresso na trilogia *ama sua, ama llulla y ama khella* (“não seja ladrão, não seja mentiroso, não seja preguiçoso”), além do culto imperial ao sol, que era a base ideológica do estado inca (Ziólkowski, 1984).

Por outro lado, a vertente institucional da educação ocorria na capital imperial de Cusco, onde se concentravam vários centros de formação. Esses centros eram destinados a nobres ou a indivíduos escolhidos devido às suas habilidades excepcionais para desempenhar funções estatais. Eles tinham como base aspectos filosóficos, morais, religiosos e legislativos, complementados por treinamento militar, com o objetivo de proporcionar uma formação integral, tanto física quanto intelectual, que capacitasse os aprendizes para o bom governo e uma vida harmoniosa no Império (Callejas, 2001).

Entre essas instituições, destacavam-se as *Yachayhuasis* (casas de saber), que eram edifícios dedicados ao ato educacional. Os *Amautas*, sábios e mestres andinos, atuavam nessas casas exercendo o papel de guardiões do conhecimento superior da cultura Inca e ensinavam e aconselhavam príncipes incas e filhos dos líderes dos povos conquistados pelo Império *Tawantinsuyu*, preparando-os para exercer funções de governo (Nauar & Chávez, 2014). Alguns autores chegaram a se referir às *Yachayhuasis* como Universidades Incas devido ao seu foco na formação técnica e treinamento especializado. A instrução dos *Amautas* era transmitida por meio de uma linguagem ainda indecifrável, os *kipus* (Fotografia 2), que eram sistemas mnemônicos compostos por nós em cordas e combinações de cores que representavam conceitos abstratos, matemáticos ou relacionados à história e memória da tradição andina (Quintanilla Rauch, 2020).

Fotografia 02: *Kipus* Incaicos: Um Intrigante Sistema Mnemônico de Cordas e Cores



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

A formação militar também fazia parte do currículo, juntamente com a educação filosófica, moral, religiosa e legislativa nas *Yachayhuasis*. A formação militar era caracterizada por sua rusticidade, exigindo um esforço corporal e intelectual em exercícios físicos rigorosos e resistência.

Além disso, havia outras instituições formais que se dedicavam ao ensino das elites do *Tawantinsuyu*, como a escola para os *Kipucamayoc* (elaboradores e intérpretes dos *Kipus*), os centros sacerdotais e as *Ajllahuasi* (casa das escolhidas) (Callejas, 2001). O *Kipucamayoc* era a escola dedicada ao ensino da leitura e elaboração dos *Kipus*, exigindo uma grande capacidade de memória. Os *Chasquis*, corredores encarregados de transmitir informações de um local para outro ao longo das estradas das “quatro regiões” eram formados nessas escolas, uma vez que transmitiam informações complexas por meio dos *Kipus*. Já os centros sacerdotais mantinham a tradição dos rituais religiosos e astronômicos, como o calendário de festividades, jejuns, sacrifícios e outras cerimônias de natureza sagrada. Quanto à educação das mulheres, esta ocorria nas *Ajllahuasi*, destinadas às “virgens escolhidas” que eram confinadas nessas casas até a adolescência, sob a tutela do Estado, e educadas pelas *Mamaconas* (“senhoras mães”). Nesse ambiente, elas eram instruídas nas artes de fiar e tecer algodão e lã, bem como nas práticas religiosas e na elaboração da *Chicha*, uma bebida fermentada à base de milho que era consumida em grande quantidade em rituais e festas religiosas.

Ao analisar as características da educação formal e não formal, fica evidente que a educação andina dos Incas considerava a afetividade como um elemento fundamental para a motivação e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. A afetividade, conforme concebida por Piaget (2014), abrange emoções, sentimentos e experiências emocionais que influenciam significativamente o processo de aprendizagem. Assim, os métodos ativos e lúdicos presentes na educação natural e institucional do Império *Tawantinsuyu* estavam intrinsecamente relacionados à promoção da afetividade como motor da cognição.

Essa abordagem educacional incluía uma variedade de práticas que buscavam estimular a afetividade dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e envolvente. Essa abordagem incluía: a) a transmissão de conhecimento nas *Yachayhuasis* por meio da “poesia, da música, do teatro e do desenho” (Callejas, 2001, p. 62), permitia uma conexão emocional com o conteúdo, tornando o aprendizado mais atrativo e memorável; b) o ensino por meio de atividades práticas, como exemplificado pela afirmação de Mejía Huamán (2018) de que as ruínas do aqueduto de *Cumbemayo* eram um “laboratório com fins didáticos” para a formação dos *Kamayol* (especialistas em hidráulica), proporcionava uma aprendizagem baseada na experiência direta e na aplicação prática do conhecimento; c) as festas coletivas, nas quais poetas e sábios conduziam comédias e cânticos para ensinar em um contexto festivo estimulavam a participação emocional dos aprendizes; d) a crença de que o trabalho era uma dádiva divina, concedida como algo benéfico para o bem-estar coletivo e, assim, assumido voluntariamente, e) a imitação do trabalho, com as crianças acompanhando seus pais nas atividades diárias de comer, trabalhar e dormir, onde “aprendiam jogando e ajudando” (Callejas, 2001, p. 57); f) as atividades práticas na agricultura, que promoviam valores como disciplina e a capacidade de trabalho, servindo como uma escola de cidadania prática e solidariedade. Em resumo, a pedagogia inca estava “orientada a formar as pessoas a partir da experiência e não de uma teoria prévia” (p. 58). Por tudo isso, observamos que a pedagogia inca cultivava a afetividade como essencial para o processo de aprendizagem e inserção social dos indivíduos.

Além disso, como é típico de impérios autocráticos, observa-se a presença de dispositivos heterônomos quando a aprendizagem não ocorria por vontade própria dos sujeitos. Destacam-se relatos de uma “educação bastante férrea”, tanto para as elites (no treinamento militar, com o objetivo de inculcar disciplina, atenção e resistência) quanto para a população em geral, onde a educação era transmitida por meio do exemplo. Essa filosofia tinha como base a ideia de promover o conhecimento da responsabilidade e do dever coletivo

antes de desfrutar dos direitos individuais (Callejas, 2001). A responsabilidade de cada um era cumprir suas tarefas de maneira disciplinada, e em caso de desvios éticos, isso resultava em uma série de punições, que podiam variar desde açoites até penas capitais (Dussel, 2009).

Portanto, assim como a Epistemologia andina, os fundamentos teóricos que sustentavam a educação no Império Inca eram centrados na utilidade dos conhecimentos para a vida prática e o bem-estar dos indivíduos. O conhecimento era visto como algo que deveria estar alinhado com as necessidades diárias. Nesse contexto, a agricultura, fundamental para garantir a segurança alimentar dos milhões de habitantes do império, era uma das áreas mais valorizadas na cultura incaica. Com isso, a cosmovisão andina desempenhava um papel crucial no domínio das técnicas agrícolas, como será explorado na próxima seção, onde buscaremos destacar o potencial de diálogo intercultural entre a sabedoria andina e os princípios da educação construtivista.

4. Cosmovisão Andina e Educação Construtivista: Diálogos Interculturais de Valores

Outro fundamento teórico da educação do *Tawantinsuyu* era a cosmovisão andina, que levou à teorização de um sistema de aprendizado (*allinta*) baseado em um código de princípios valorativos (Quintanilla Rauch, 2020). Os povos andinos interpretaram seu entorno natural e cultural em estreita conexão com a astronomia, representada pela configuração das estrelas no céu, como a *chakana*, a cruz andina, e com seu entorno geográfico, a *Pachamama*, a Mãe Terra. Nessa cosmovisão, destacava-se a ênfase de que “o mundo era um processo de ordenamento natural de quatro elementos, em uma estrutura cíclica organizada por um quinto elemento ” (p. 3). Isso resultou em um código *tawa* (quatro), associado aos quatro princípios valorativos, culturais e educacionais que permitiram a organização de seus processos produtivos na agricultura e que fundamentaram sua concepção educacional e moral.

Esses quatro valores formavam uma espécie de código de conduta ética que, em sua conexão cósmica, ajudavam a marcar o ritmo das quatro estações do ano, culminando em rituais e celebrações específicos que marcavam o ritmo dos trabalhos, especialmente os agrícolas (Bravo Guerreira, 2004). Os quatro valores eram: *kawsay* (viver ou existir); *yachay* (aprender); *munay* (querer) e *llank'ay* (trabalho). Os dois primeiros eram receptivos e relacionados às celebrações de purificação e fecundidade com as deusas femininas, como a mãe terra *Pachamama*, enquanto os dois últimos tinham caráter ativo na produção e colheita, sendo comemorados com os deuses masculinos, como o deus provedor *Pachakamaq*.

(Oliveira, 2017). Inspirados por Quintanilla Rauch (2020), que estabeleceu paralelos entre os valores da sabedoria inca e estilos de aprendizagem, buscaremos traçar outros sincretismos desses quatro valores (e o quinto elemento organizativo) com os princípios da educação construtivista (Rosso, 1998), em uma posição de diálogo na ecologia de saberes (Santos, 2006).

O primeiro dos valores é o *Kawsay*, que se refere a viver ou existir com toda sua plenitude dinâmica e mutante. Representa a essência do ser vital. É o renascimento após o longo inverno, momento de semear a terra para o início de um novo ciclo agrícola. Nesse caso, podemos comparar que uma aprendizagem significativa começa com o professor atuando como um semeador que planta a semente do conhecimento por meio de perguntas, diálogos, exemplos e conceitos. Tratado assim, o aluno se torna vivo como uma terra fértil, pronto para se envolver ativamente na experiência educacional de forma ativa e construtivista.

Passada a semeadura, chega o momento de *Yachay*, o aprendizado e o desabrochar do conhecimento. Isso corresponde à primavera, um tempo de irrigar sabiamente os campos com as águas da irrigação agrícola, fruto da sabedoria do homem andino. É nesse momento que ocorre a germinação e o crescimento. O professor pode se inspirar nesse valor para agir como um reservatório ou fonte de novos conhecimentos, germinando nos alunos o pensamento racional. Assim, brotará um aluno reflexivo que se destaca pelo uso do pensamento lógico, que surge após a análise das diferentes perspectivas às quais ele é exposto. Em outras palavras, vemos o florescimento de um sujeito com autonomia intelectual e moral, que valoriza o conhecimento e a sabedoria.

O terceiro momento do ciclo chega com o verão e as chuvas torrenciais. Nessa temporada, os camponeses precisam trabalhar muito para limpar os campos, drenando o excesso de chuva que é prejudicial às plantações, evitando ervas daninhas e pragas. A preguiça não é tolerada, pois isso colocaria toda a produção em risco. O valor destacado é *Munay*, que em quéchua significa vontade, desejo. É necessário ter gana, motivação e a capacidade de entrega, ou seja, a afetividade para se apaixonar pela atividade e realizá-la com todo empenho. Nesse contexto, o professor construtivista deve se basear nessa sabedoria para usar a afetividade como motor da atividade, animando e estimulando o estudante a levar os conhecimentos a um nível de maior abstração que permita compreender os propósitos da aprendizagem. O docente deve atuar também como um conselheiro, descartando informações desnecessárias ou atitudes prejudiciais que possam levar o aluno ao desinteresse. Isso resulta em um aluno obstinado e determinado, capaz de organizar o conhecimento apreendido de

forma coerente. O professor construtivista não é alguém que permite tudo, mas age como um *munayniyoq* (uma pessoa voluntariosa), aconselhando e motivando seus alunos.

Por fim, temos o *Llank'ay*, que significa trabalho, tarefa ou ocupação. Representa o poder da ação direta e concreta. Após nascermos, primeiro aprendemos algo, depois desejamos, e finalmente trabalhamos para colher os frutos de nosso esforço e fechar o ciclo. *Llank'ay* corresponde à época de colher os frutos maduros no quente e seco outono andino, marcando um período de grandes colheitas e festas, uma fase de bem-estar e alegria para os habitantes de *Tawantinsuyu*. Na educação construtivista, algo semelhante pode ocorrer: o professor promove o amadurecimento final da aprendizagem dos alunos, permitindo que eles apliquem os conhecimentos de maneira prática. Assim, é possível colher as conquistas acadêmicas do processo de ensino e aprendizagem. Ao fim do ciclo, espera-se que resulte um aluno com habilidades intelectuais e manuais, que tenha como características a autonomia, a disciplina, seja obstinado e possua capacidade analítica para resolver os problemas do cotidiano.

Na cosmovisão andina, o ciclo formado pelos quatro princípios valorativos, culturais e educativos é organizado por um quinto elemento⁴. Este quinto elemento refere-se ao culminar do ciclo agrícola. Simboliza a criação, o poder organizador e o governo das coisas. É a possibilidade de se tornar criador através da especialização e aprofundamento da aprendizagem. O paralelo é que a educação construtivista também é um processo de criação gradual e cíclica: os conhecimentos aprendidos de forma concreta e vinculados a contextos específicos, posteriormente se aplicam a outros contextos, universalizando-se. Naquele caso, a capacidade criadora de modificar a realidade era reservada apenas às classes nobres, que nas *Yachayhuasi* (casas de saber) formavam *kamayoaq* (peritos no domínio de alguma especialidade produtiva). Nos dias atuais, devemos lutar pela universalização e democratização dessa capacidade criadora.

5. Considerações finais

A análise dos fundamentos teórico-epistemológicos educacionais de outras civilizações desempenha um papel fundamental na nossa compreensão da diversidade cultural

⁴ Quintanilla Rauch (2020) descreve várias lendas andinas que denotam a cosmovisão quinária. Geralmente, elas concebem quatro partes que são organizadas por um 5º elemento, seja nos movimentos das constelações que guiam a agricultura (como as quatro constelações incas, *tawa*, que rodeiam o Cruzeiro do Sul) ou na configuração territorial de *Tawantinsuyu*: quatro regiões que se são “ordenadas” e “governadas” pela capital Cusco.

e do conhecimento humano. Cada sociedade ao longo da história desenvolveu seus próprios sistemas de ensino, moldados por suas crenças, valores e contextos culturais específicos. Ao explorar essas diferentes abordagens, não apenas enriquecemos nossa apreciação pelas riquezas da diversidade cultural, mas também identificamos insights valiosos que podem ser aplicados em nossa sociedade atual.

Tawantinsuyu foi o maior império da América pré-colombiana, alcançando uma população de mais de dez milhões de habitantes e acumulando conquistas nos campos da arquitetura, agricultura, têxtil, ética, literatura, entre outros. Experimentaram um sistema político e de organização social desigual e autocrático, mas livre de dificuldades materiais e orientado para a felicidade da comunidade. Buscamos no artigo reconhecer as experiências de conhecimento de mundo dos povos andinos, analisando a Epistemologia subjacentes e os fundamentos da educação que tornaram possível o avanço desta civilização, temática que, apesar da riqueza e diversidade, é pouco discutida no campo educacional latino-americano.

O avanço do conhecimento tornou-se possível mediante a Epistemologia andina que validava conhecimentos na medida em que eles fossem úteis para resolver problemas do mundo natural, social e espiritual para assim *allin kawsay* (viver bem). Tratava-se de legitimar conhecimentos que levassem a uma prática social com o compromisso de fazer “bem as coisas”.

Já os fundamentos teórico-epistemológicos que sustentavam os processos educativos em *Tawantinsuyu* buscavam uma relação intrínseca com a vida prática e o bem-estar dos sujeitos, ou seja, de uma educação em conexão com suas necessidades, que não dissociava o ensino do viver social. Princípios que estariam em consonância com alguns pontos da escola ativa de Dewey e da Psicologia Genética de Piaget.

Neste contexto, a cosmovisão andina desempenhava um papel fundamental, guiando as passagens das estações do ano por meio de rituais e festas, e estabelecendo princípios valorativos, culturais e educacionais, nos quais se destacava o conceito de *Allin Kawsay*, representando a conduta ética cotidiana da população andina. Tais princípios representavam uma ordem educacional natural aplicada a todos os habitantes do reino que era complementada nas *Yachayhuasi* onde apenas os privilegiados tinham acesso.

Os fundamentos teóricos que subsidiavam a educação no Império dos Incas eram embasados em uma compreensão profunda da afetividade como parte integrante do aprendizado, uma vez que levava em conta as emoções, sentimentos e experiências

emocionais. Isso se refletia no princípio valorativo da *Munay*, que incentivava o desejo e o amor pelo conhecimento e pelo trabalho. Além disso, os métodos educacionais lúdicos e festivos utilizados na educação natural e institucional evidenciavam a preocupação em estimular emocionalmente os aprendizes, criando vínculos afetivos com o conhecimento transmitido.

No âmbito cultural, o império promovia um aparato ideológico que valorizava o trabalho, mas corrigido com uma rigidez férrea quando necessário. Essa abordagem educacional tinha como objetivo não apenas aumentar a responsabilidade dos indivíduos, mas também melhorar suas habilidades de serviço prático à coletividade e ao império. Em suma, a educação dos habitantes de *Tawantinsuyu* tinha como finalidade o aumento da responsabilidade dos sujeitos e a melhoria de suas capacidades de serviço prático à coletividade e ao império. E, por perceberem os frutos coletivos do trabalho, o trabalho era assumido de modo voluntário.

Através do presente artigo, buscamos investigar as práticas educacionais e perspectivas epistemológicas do Império *Tawantinsuyu*, buscando paralelos para soluções inovadoras para os desafios educacionais atuais. Ao reconhecer e respeitar a sabedoria acumulada por civilizações antigas, como a dos Incas, podemos fortalecer o diálogo intercultural e promover uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade, que contribui para uma sociedade mais plural e equitativa. Esta pesquisa se soma aos esforços de outros estudiosos que também se dedicam a resgatar e valorizar os saberes tradicionais dos Incas e de outras civilizações antigas. Esses esforços colaborativos enriquecem não apenas nosso entendimento cultural, mas também orientam a busca por melhores práticas educacionais para o nosso tempo.

6. Referências

Achille Mbembe, J. (2020). *Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da “necropolítica”*. Entrevista concedida a Folha de São Paulo, 30 mar. 2020. Acesso em 19 out. 2023 da URL: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-a-utor-da-teoria-da-necropolitica.shtml>.

Bravo Guerreira, M. C. (2004) La planificación de los sistemas educativos en la estrategia política de los incas. *Revista de ciencias de la educación*, 200, 398-420. Acesso em 19 out. 2023 da URL <http://hdl.handle.net/11162/34471>.

- Callejas, G. V. (2001). Memorias de los Andes: Notas sobre la educacion em la cultura Inca. *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, 5, 45-64. Acesso em 19 out. 2023 da URL <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7759>.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional.
- Dussel, E. (2009). Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. Em B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 283-335). Coimbra: Almedina.
- Garcilaso De La Vega (1609). *Primera parte de los comentarios reales*: qve tratan del origen de los yncas, reyes qve fvereon del Perv, de sv idolatria, leyes, y gouirono en paz y en guerra: de sus vidas y conquistas, y de todo lo que fue aquel imperio y su republica, antes que los españoles passaran a el. Lisboa: Princeps. Acesso em 19 out. 2023 da URL <http://shemer.mslib.huji.ac.il/lib/W/ebooks/001531300.pdf>.
- Historia Peruana (2021). *Imperio Inca o Tahuantinsuyo*. Acesso em 19 out. 2023 da URL <https://historiaperuana.pe/periodo-autoctono/imperio-inca-tahuantinsuyo>.
- Mejía Huamán, M. (2018). ¿En qué instrumento teórico sustentaron los Incas el conocer y el saber? *Aula y Ciencia*, 14 (10), 69-78. doi: 10.31381/aula_ciencia.v10i14.2500. Acesso em 19 out. 2023 da URL https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Aula_Ciencia/article/view/2500.
- Menezes, M. P. (2009). Corpos de violência, Linguagens de Resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. Em B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 177-214). Coimbra: Almedina.
- Nauar, A. L., & Chávez, I. A. S. (2014). *Amautas, educadores da civilização andina* [Apresentação de artigo]. Congresso Internacional de História: Cultura, Sociedade e Poder 4º edição, Jataí, GO. Acesso em 30 nov. 2021 da URL [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(12\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(12).pdf).
- Oliveira, D. M. (2017). Pachamama, Paqarina e Pachakamaq: uma perspectiva religiosa quéchua sobre natureza e religião. *Estudos de Religião*, 1 (31), 61-76. Acesso em 19 out. 2023 da URL <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6342756>.
- Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak.
- Portugal, A. R. (2009). *O ayllu andino nas crônicas quinhentistas*. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. Acesso em: 19 out. 2023 da URL <https://static.scielo.org/scielobooks/btxhx/pdf/portugal-9788579830006.pdf>.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73-117). Coimbra: Almedina.
- Quintanilla Rauch, C. (2020). La cuaternidad de los estilos de aprendizaje y el código Phisca-tawa en el sistema educativo inca. *Educación*, 57 (29), 186-207. doi: 10.18800/educacion.202002.009. Acesso em 19 out. 2023 da URL: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/22790>.
- Rosso, A. J. (1998). *A correlação no contexto do ensino de Biologia*: implicações psicopedagógicas e epistemológicas [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Acesso em 19 out 2023 da URL: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111429>.

- Santos, B. S. (1998). *La Globalización del Derecho: los Nuevos Caminos de la Regulación y la Emancipación*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, B. S. (2006). *A Gramática do Tempo*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2009). Introdução. Em B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 9-19). Coimbra: Almedina.
- Suarez Arnez, C. (1986). *Historia de la educacion boliviana*. 2. ed. La Paz: Don Bosco.
- Wright, K. R., Wright, R. M., Zegarra, A. V., & Mcewan, G. F. (2011). *Moray: Inca Engineering Mystery*. Reston, Virginia: ASCE.
- Ziólkowski, M. (1984). La piedra del cielo: algunos aspectos de la educacion e iniciacion religiosa de los príncipes incas. *Anthropologica*, 2 (2), 45-65. Acesso em 19 out. 2023 da URL <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/633>.
- Zottis, R.; Desmouceaux, A. (2020). *O glorioso império Inca #21*. Podcast Geopizza. mar. de 2020. 3h 15min. Acesso em 19 out. 2023 da URL: <https://youtu.be/tRh2pBOum00>.