

**PENSAMENTO KUSCHIANO E APORTES INTERCULTURAIS GUARANI PARA A
EDUCAÇÃO**

**KUSCHIAN THOUGHT AND GUARANI INTERCULTURAL SUPPORT FOR
EDUCATION**

**PENSAMIENTO KUSCHIANO Y APOYO INTERCULTURAL DE GUARANI PARA
LA EDUCACIÓN**

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de
UFC – Universidade Federal do Ceará

E-mail: luisa@unisc.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9777-0022>

SOUZA, Fátima Rosane Silveira
Unisc – Universidade de Santa Cruz do Sul

E-mail: fatimars11@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6885-6724>

GUSTSACK, Felipe

Unisc – Universidade de Santa Cruz do Sul

E-mail: fegus@unisc.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8177-8911>

RESUMO: Refletimos, aqui, acerca do pensamento de Rodolfo Kusch e outros aportes dos conhecimentos ameríndios para pensar a educação e as aprendizagens interculturais com os Guarani. O objetivo é apresentar e compreender os modos de viver dos Guarani, aprofundando diálogos interculturais e experiências de linguagem e educação entre professores, estudantes não indígenas e educadores Guarani vinculados à Escola Tekoa Pora, Barra do Ribeiro, RS. A metodologia adotada é qualitativa e segue os passos da pesquisa participante, conforme Brandão (1984, 1987). As conclusões mostram princípios de uma educação seminal, operados pela espiritualidade, o respeito e a vivência como estratégias educativas dos Guarani. Trata-se de educação inter(geo)cultural, que considera a aldeia e a cultura Guarani como espaços de formação que ultrapassam os modos rituais da educação escolarizada.

Palavras-chave: Aprendizagens. Interculturalidade. Geocultura. Guarani. Educação Básica.

ABSTRACT: Here, we reflected on the thinking of Rodolfo Kusch and other contributions of Amerindian knowledge to think about education and intercultural learning with the Guarani. The objective is to present and understand Guarani ways of living, deepening intercultural dialogues and experiences of language and education between teachers, non-indigenous students and Guarani educators linked to the

Tekoa Pora School – Barra do Ribeiro-RS. The methodology adopted is qualitative and follows the steps of participatory research, according to Brandão (1984; 1987). The conclusions show principles of a seminal education operated by spirituality, respect and experience as educational strategies of the Guarani. It is an inter (geo) cultural education that considers Guarani villages and culture as training spaces that go beyond the that go beyond the ritual modes of school education.

Keywords: Learning. Interculturality. Geoculture. Guarani. Basic Education.

RESUMEN: Aquí, reflexionamos sobre el pensamiento de Rodolfo Kusch y otras contribuciones del conocimiento amerindio para pensar sobre la educación y el aprendizaje intercultural con los guaraníes. El objetivo es presentar y comprender las formas de vida guaraníes, profundizando los diálogos interculturales y las experiencias de lenguaje y educación entre docentes, estudiantes no indígenas y educadores guaraníes vinculados a la Escuela Tekoa Pora - Barra do Ribeiro-RS. La metodología adoptada es cualitativa y sigue los pasos de la investigación participativa, según Brandão (1984; 1987). Las conclusiones muestran los principios de una educación seminal operada por la espiritualidad, el respeto y la experiencia como estrategias educativas de los guaraníes. Es una educación inter (geo) cultural que considera los pueblos y la cultura guaraníes como espacios de capacitación que van más allá de los modos rituales de la educación escolar.

Palabra clave: Aprendizaje. Interculturalidad. Geocultura. Guaraní. Educación básica.

1 CONTEXTO

O encontro com a cosmologia Guarani, a partir das crianças e dos educadores, no projeto ‘Aprendizagens interculturais com os Guarani: produção de conhecimentos ameríndios para a educação das infâncias’ (aprovado e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Edital Universal 2016), tem se revelado um espaço de aprendizagens interculturais, envolvendo aldeia, universidades e escolas.

Os diálogos entre indígenas Guarani e não indígenas, no percurso da pesquisa, revelam a pertinência da circularidade transdisciplinar de conhecimentos ao exporem que a educação acontece por campos teóricos e de vivência. Essa transdisciplinaridade abrange todas as ciências, sem fragmentação, contemplando uma visão intercultural como potencial de experiências de pensamento que lidam com conteúdos tradicionais diversos, com abertura para a incorporação de novos saberes.

A compreensão da interculturalidade como diálogo entre interlocutores, como propõe Rodolfo Kusch (2012a), traduz um pensamento em que os sujeitos, em suas

culturas,¹ estabelecem-se em um lugar de produção de sentidos simbólicos. Este lugar pode ser considerado uma dimensão que transpõe fronteiras, que ultrapassa o desconhecido, o vazio intercultural e o encerramento em uma totalidade eminentemente racionalizada de conhecimento.

Kusch (2012b) nos faz lembrar do sentido de uma América Profunda, de uma maneira de pensar, viver e filosofar que se faz presente no modo de vida popular, mestiço e indígena. O autor se refere a um modo de conhecer como a um 'estar sendo' em um fluxo intercultural profundo e misturado, que é invisibilizado pela visão ocidental do conhecimento. É o que Bergamaschi (2005) descreve quando fala que não existe a categoria do ensino, e sim a do aprender. Uma aprendizagem vivenciada na cultura Guarani, como na sua dança, por exemplo, que ocorre na gestualidade das crianças e na espontaneidade de movimentos que emergem da curiosidade, da atenção ao desejo de saber e participar do mundo. Essa dimensão de aprendizagem encontra-se diretamente ligada a uma estética pautada na atenção à escuta do mundo, à manifestação da palavra sagrada, à espiritualidade e à corporeidade integrada ao mundo.

A proposta de impulsionar encontros entre universidades, professores, estudantes da Educação Básica e estudantes Guarani traz aos pesquisadores uma exigência: repensar a relação do devir humano com a natureza, bem como o sentido da relação entre sensibilidade, racionalidade do conhecimento e modos de conhecer. Vivemos também, no campo educacional, a lógica da produtividade e do consumo, uma cegueira de conhecimento promovida pela voracidade da técnica sem teleologia cosmológica, da economia de mercado e da ciência, uma espécie de perda do humano na humanidade.

Assim, problematizam-se os espaços da *Opy* (termo que designa 'divindade', com o qual o povo Guarani se organiza em torno dos espíritos que falam para cada um) como a 'universidade' dos Guarani, e a aldeia indígena como lugar de educação coletiva diferenciada, que nos convoca a repensar as opções de educação que temos oferecido, como não indígenas, aos nossos aprendizes. Esses lugares, em que cada

¹ Neste estudo, compreendemos cultura na perspectiva apresentada por Rodolfo Kusch, cujos diferentes aspectos vamos mostrar ao longo do texto, mas especialmente quando afirma que: "[...] *la cultura es una estrategia para vivir en un lugar y en un tiempo, entonces el horizonte simbólico es la posibilidad de esa estrategia*" (KUSCH, 2007, p.156).

um pode encontrar o melhor de si mesmo, apontam tanto para valores educacionais sustentados em uma poética e uma ética enraizadas no 'estar sendo' da filosofia ameríndia, como refere Kusch (2012b), quanto para fontes de um pensamento que mescla a cotidianidade com o misterioso e o transcendente, para fundar sentidos outros ao se aprender e conhecer.

2 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa adotada – pesquisa participante (BRANDÃO, 1984, 1987) – segue traços de um diálogo intercultural, na linha do que propõe o artigo 2º da declaração universal da diversidade cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).² Além disso, consideram-se as condições e o escopo do projeto, segundo a experiência realizada por Rodolfo Kusch, cuja abordagem costura-se com a etnografia (FONSECA, 1999). À maneira de Kusch, que percorreu o altiplano boliviano e a América andina para conhecer os sujeitos dessa América profunda, tratamos de interagir com os Guarani, visando compreender sua cultura e seus modos de ler, interpretar e apresentar o mundo.

Kusch, durante a década de 1970, por questões políticas, afastou-se do mundo acadêmico e passou a se dedicar à pesquisa na comunidade Maimará, no município de Jujuy, onde construiu sua casa. Assim, começou a viver sua pesquisa de uma maneira existencial e fenomenológica, assumindo a transformação e o envolvimento como condições para a compreensão. Sua grande contribuição reside no aprofundamento e despojamento com que desenvolveu suas pesquisas, numa perspectiva educativa de diálogo íntimo com os participantes e seu contexto simbólico-cultural. Desse modo, assumiu o ato de pesquisar como um processo de aprendizagem desse pensamento ameríndio, que se constitui, como apregoa Kusch (2007), enquanto horizonte simbólico, em estratégia para viver em um determinado tempo e lugar.

A presente pesquisa ainda está em andamento, mas, para as reflexões deste artigo, reportamo-nos às atividades desenvolvidas durante os anos de 2016 e 2017,

² Cf.: <https://en.unesco.org/themes/intercultural-dialogue>. Acesso em: 20 mar. 2022.

num permanente diálogo entre a universidade e a aldeia indígena da Barra do Ribeiro,³ no Rio Grande do Sul, com três professores indígenas e dois não indígenas da escola diferenciada, três professores da Educação Infantil e dois dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dois do Ensino Médio e duas professoras supervisoras de escolas de fora da aldeia. Também participaram dessas ações dois psicólogos, dois estudantes de licenciatura em história e dois de psicologia. Participaram ainda oito estudantes do mestrado e doutorado em educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), juntamente com três professores das respectivas universidades. Entre os estudantes da Educação Básica, contam-se 15 estudantes indígenas Guarani da escola Tekoa Pora⁴ e 30 estudantes não indígenas. Dessa maneira, buscam-se modos de acompanhar o processo de formação educativa das crianças Guarani, a relação vivida com o corpo, com o espírito, com a família e com a aldeia, enquanto problematizam-se estes saberes e modos de conhecer com aqueles das escolas não indígenas, ampliando-se estes debates para outras escolas e fora delas, já como maneira de socializar saberes oriundos dessas ações de pesquisa participante.

Os procedimentos metodológicos estão baseados no contexto e na pesquisa participante (BRANDÃO, 1984, 1987). A escolha desta metodologia se deve ao fato de que, a partir dela, compreendemos o pesquisador, os participantes e sua ciência de modo integrado, a fim de que “[...] sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (BRANDÃO, 1987, p. 12). Ou seja, também optamos por essa metodologia por respeito à maneira de Kusch fazer pesquisa, como uma imersão no contexto empírico. Segundo essa abordagem, “Quando o outro se transforma em uma convivência, a

³ A comunidade Mbya Guarani Ñhu'ú Poty está localizada nas margens da BR-116, Km 316, no município de Barra do Ribeiro, RS, assentada na terra indígena Passo Grande, reconhecida pela Portaria nº 902/2009. Cerca de 24 famílias habitam a aldeia, tendo como principais atividades de subsistência alimentar e financeira os trabalhos braçais nas fazendas locais e a venda de artesanatos nas margens da rodovia e nos municípios próximos. A aldeia integra o Conselho de Articulação do Povo Guarani (CAPG), o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (Cepi-RS), o Conselho Indigenista Missionário (Cimi-Regional Sul), etc.

⁴ Tekoa Pora EEIEF – Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Escola Pública Estadual). E-mail para contato: tekoa.pora@hotmail.com.

relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura” (BRANDÃO, 1987, p. 12). Tal abordagem tem a ver com a ideia de que

[...] não se pode entender pesquisa participante sem se discutir a questão da observação participante. [...] O momento em que o outro deixa de ser para mim um dado [...] para ser, agora, um outro que, de repente, me aparece como convivência, como no caso da observação participante. E esta convivência é que determina a observação participante, e não o contrário. (BRANDÃO, 1984, p. 16-17).

Em adendo a essa abordagem, destaca-se o cuidado para com uma ação-reflexão comprometida com os sujeitos, realizada por meio de encontros reflexivos, com vistas a ampliar a consciência e a percepção de que todos são agentes de transformação das próprias realidades, o que é o espírito da pesquisa participante, que se coaduna com a etnografia, o diálogo intercultural e a experiência de Rodolfo Kusch.

Além disso, a metodologia também envolve o pensamento de Freire (2006), na aplicação dos círculos de cultura, compreendendo o diálogo como instrumento e princípio para a aprendizagem e a construção do conhecimento. Nesse processo, a vivência e a reflexão são consideradas estratégias de aprender e de formar-se. A vivência, para Dilthey (1994), é o instante vivido que dá sentido ao conhecimento, e não o contrário. Tal metodologia encontra-se em consonância com a forma de aprendizagem Guarani, que indaga se o que se aprende encontra-se compreendido com o vivido de cada um.

Desenvolvidos por Freire (1995), os círculos de cultura promovem o diálogo das palavras geradoras – que fazem parte do universo vocabular dos mais diversos grupos. Nessa perspectiva, Cavalcante (2008) pensa a educação como cultivo das forças organizadoras da vida e desenvolve o círculo de cultura como vivência de diálogo, expressão da palavra, do desenho, da pintura e da modelagem. Por intermédio dos círculos de cultura, são evidenciadas e registradas as narrativas de aprendizagens de todos os participantes, nas diferentes dimensões da linguagem, do corpo, das imagens, das vivências e experiências.

Essas narrativas são discutidas e compartilhadas entre pesquisadores da universidade e os Guarani, por meio de gravações de áudio e vídeo, nas quais são apresentadas as histórias orais próprias da cultura indígena. Alguns desses encontros

são realizados na universidade, com a intenção de que os Guarani, cada vez mais, apropriem-se deste espaço como ambiente de aprendizagem, por meio da interlocução cultural, ao qual possuem pleno direito de acesso.

Temos como objetivo investigar e aprofundar a compreensão dos modos de viver a infância Guarani, para estabelecer um diálogo intercultural em torno da escolarização das infâncias e assim contribuir para uma problematização da experiência de linguagem nos processos de ensinar e de aprender na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Organizamos, a partir das falas de Santiago Franco, palavras geradoras (FREIRE, 1987) que produziram reflexões em torno da contribuição e da afirmação das epistemologias indígenas.

Um dos temas geradores que promoveu reflexões com os professores é o da espiritualidade. A proposta de aprofundar estudos para a compreensão da espiritualidade no modo de vida Guarani provoca um reconhecimento com os modos de aprendizagem desta etnia. Nas palavras de Santiago Franco, estão o modo de vida Guarani, da espiritualidade, da educação e dos desafios de nossos tempos nos contextos interculturais e contemporâneos. Essa é uma palavra iniciadora de inúmeras pesquisas e práticas, que são anunciadas neste estar em presença autêntica e transformadora.

“Todo o conhecimento dos Guarani foi Nhanderú⁵ que deixou para nós. Sem Nhanderú, a gente não sabe como ensinar as crianças, como respeitar as pessoas. Por isso é importante, na educação Guarani, a gente estar bem ligado com o espiritual. Através do espírito, a gente consegue respeitar a pessoa. O indígena tem muita regra para seguir. Por exemplo, espiritualmente, é muito forte a religião, ela é como uma lei; tem o ritual, o canto, o como se prevenir, como usar Pethenguá [...], é muito forte o ritual pra conhecer.” (FRANCO; FRANCO, 2017).

Ao aproximarmos não indígenas da cultura Guarani, continuamos iniciativas já realizadas por colegas pesquisadoras, enfrentando os desafios e as delícias da experiência de um diálogo possível entre

[...] uma educação, cuja centralidade está na espiritualidade e no sentimento, com a educação proposta pela escola ocidental, construída com uma visão que separa conhecimento científico e espiritual, aspectos mentais e emocionais, teoria e prática, e que apresenta como prioridade a dimensão racional do ser humano. (STUMPF; BERGAMASCHI, 2016, p. 924).

⁵ Termo usado para designar divindade Guarani.

Ao todo, foram realizados cinco encontros na aldeia Ñhu'ú Poty (Flor do Campo) e 10 encontros na universidade, com a presença de educadores indígenas,⁶ professores e estudantes. Nosso principal interlocutor na aldeia indígena foi o cacique Santiago Franco. Alguns registros colhidos nas entrevistas estão sendo compartilhados com educadores e professores da Educação Básica. Desses diálogos foram emergindo compreensões acerca da centralidade da palavra indígena. O trecho a seguir é um exemplo dessas falas e de como, em sua cultura, esses indígenas atribuem sentido à sua palavra:

“Na educação Guarani ele [a criança] cresce, aprende a viver, aprende a ajudar, aprende a ter amor, e aprende a fortalecer o nosso espírito [...]. Desde criança, você fica aprendendo, você fica sabendo, como, por exemplo, na nossa cultura, a agricultura [pausa]. Ela traz muitas coisas boas para o espírito e para a alimentação, para a festa cultural. Festa, para nós, significa a criança, desde pequena, aprender a colocar no chão a sementinha do milho [pausa], sentindo que isso vai trazer muitas coisas boas pra ele, para o espírito e para a alimentação. Então, ele já começa que o nosso milho traz alegria para ele. Não só para a pessoa, mas também para o espírito. Porque ele está vendo que está plantando uma sementinha, e o espírito está com muita alegria, com muito mais força pra viver aqui na terra.” (FRANCO; FRANCO, 2017).

Ao adentrar no pensamento indígena e popular, Kusch (2012c) provoca os educadores a pensar na América profunda, ou seja, em si mesmos. Parodiando Mia Couto (2003), trata-se de perceber onde é essa América e também de sentir e compreender onde, em nós, essa América mora.

O ponto de vista da educação, numa América profunda, parte de uma base espiritual, de um pensamento cujas raízes encontram-se em um modo espiritual de ser e de viver:

La educación se consume fundamentalmente en si misma en tanto consolida el sentido paradójico y desgarrante de una cultura, que consiste en lograr una habitualidad sagrada, un domicilio regido por el fundamento. [...] la educación se cumple en el acto del encuentro simbólico y ahí está su eficiencia. Esto no consiste en generar individuos seguros, sino en fomentar la inseguridad auténtica de sentir que el fundamento está, pero resbala entre las manos. (KUSCH, 1978, p. 173).

Os Guarani e Kusch ajudam-nos a ter coragem de duvidar das certezas, a refletir sobre o fato de nos constituirmos na experiência do ser humano em meio à ira divina, que traz a relação do estar sendo natureza e o encontro com o inconsciente,

⁶ Usamos educadores indígenas como intelectuais indígenas, termo este desenvolvido por Bergamaschi (2019), que se refere a todas lideranças indígenas que possuem um saber e produzem espaços de aprendizagens a partir destes saberes.

elementos aqui percebidos como aspectos que se contrapõem à lógica do pensamento linear e racionalista (JUNG, 2014). O medo, seja de estar sendo humano perante a possibilidade da ira divina, seja de resistir e enfrentar os poderes da lógica organizacional da cultura ocidental, atua no inconsciente e vai paralisando o enfrentamento do que perturba, do que é assimétrico e, portanto, sincrónico (CAMBRAY, 2013).

A sincronicidade permite-nos um pensar complexo, porque abarca a circularidade, a oposição e o caos. Kusch (2012b) traz como fonte do pensamento ameríndio o temor de viver a oposição da pureza e do fedor, *pulcritud y hedor*, o que nos leva a compreender que a educação moderna vive entre o medo de perder a civilização, seus avanços e progresso, e o medo da ira divina, presente nos trovões, nas pedras, nos bichos, na natureza. Vive-se uma educação de um único lado, o da evolução e da segurança. Kusch (2012b) ajuda-nos a pensar em uma sabedoria da América, na qual o ato de educar sugere uma ideia de oposição, de negação à pureza e de aceitação/inclusão do seu oposto.

2 EDUCAÇÃO SEMINAL: CORPO E ESPÍRITO

As crianças Guarani possuem um lugar próximo das divindades, como mediadoras xamânicas. Durante o período de concepção uterina e no primeiro ano de vida, os cuidados com elas são redobrados, em razão dessa proximidade com as divindades. Cada nome é um espírito, é a palavra-alma, a lembrança da semente, da realização maior da pessoa humana. Franco e Franco (2017) comentam que seu neto possui um espírito forte, que não se deixa afetar com problemas cotidianos, e nossas observações comprovaram isso, durante um encontro na aldeia. Enquanto o cacique falava com estudantes da universidade, o menino de 6 anos apareceu sem blusa, correndo e demonstrando muita vitalidade. Nesse dia, a temperatura era de 7 °C; e, além da temperatura baixa, o vento frio castigava todos. Sobre essa imagem, que capturou nossos olhares, explicou-nos o cacique que a mãe do menino coloca a roupa, e ele tira. Mas não adocece. Essa criança, para a aldeia, é exemplo de um espírito forte. Santiago expressa o sentido da nomeação da criança e a relação entre o espiritual:

“Depois de nascer a criança, colocar o nome também é importante. Na hora que coloca o nome, o mais velho faz batizado. O próprio espírito fala como ele vai querer viver, como a gente tem que respeitar para poder fortalecer, ter sempre a vida. E isso é importante, porque tu sabes como respeitar a criança. Por exemplo, aqui tem um kyringué Kuaray Papa. Pouco espírito vem aqui na terra. Ela é uma criança muito forte espiritualmente. Porque Kuaray é sol, é o único filho que ele manda [pausa], e o filho do sol não vem a todo momento, isso é coisa rara. É bom que tenha Kuaray Papa. O meu filho também é Kuaray Papa, o espírito dele é maior de tudo. O espírito é maior, não é criança. É muito importante esse conhecimento, que a gente tem através do Nhanderú.” (FRANCO; FRANCO, 2017).

Nos caminhos de uma etapa da pesquisa com as crianças e os Guarani, fomos compreendendo que o universo da educação das crianças e as infâncias Guarani passam por “[...] uma educação da palavra e pela palavra, [...] para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através dos sonhos, e poder dizê-las”. Os xamãs são educadores privilegiados entre os Guarani, “[...] não porque tenham a palavra, mas porque abrem caminho para a palavra” (MELIÁ, 2010, p. 42-43).

Com Kusch (2012c), passamos a pensar na palavra seminal, que integra o corpo e o espírito, a matéria e o divino, como a aprendizagem de uma linguagem que ultrapassa as fronteiras do solo literalizado, para encontrar aquela que gravita o solo e frutifica o pensamento que faz sair da literalidade. O ameríndio traz o seminal no pensamento, no espírito enraizado com a terra.

O corpo, símbolo do desejo e da identificação com o solo, necessita ser enfrentado, conhecido. Para Poty (2015), o negativo é o mais fácil de ser vivido, é o que envolve a genética, é o natural e o positivo, é o primeiro a ser aprendido. Isso requer um processo complexo de educação. Encontrar o espírito requer aprender a conhecer a natureza corporal, perceber e trabalhar o corpo numa perspectiva xamânica, como nos falam Kopenawa e Albert (2015), para que a dimensão espiritual possa ser vivida, e o espírito recebido.

A intersecção destes estudos encontra-se na concepção estabelecida acerca da educação dos processos iniciais da aprendizagem da linguagem e suas relações com modos de aprender a conviver com a dimensão do sonho. Mas também em lidar, simultaneamente, com as ordens do visível, do invisível e da palavra, como “[...] fala sagrada, agradável ao ouvido dos divinos, que as consideram dignas de si” (CLASTRES, 1990, p. 9). Palavra como elemento agregador, que se enraíza no mundo. Por isso, educar, para os Guarani, significa garantir o crescimento da palavra-

alma, que vai sendo cultivada a partir da compreensão do *Nhanderekô* – o modo de ser Guarani –, o modo de vida (alimentação, plantio, espiritualidade, educação).

A compreensão das infâncias indígenas (COHN, 2013) ajuda-nos a entender as maneiras de aprender que formam o humano, que perpassam diversos modos de viver a corporalidade, desde a infância, assim como as mediações de experiências cosmológicas e a função que possuem: no brincar, no fazer os brinquedos, na pesca, no movimento, nas cerimônias ritualísticas, etc. As crianças, segundo a autora, assumem centralidade nos ritos Guarani. Podemos citar, nesse caso, o *Nemongaraí*, o ritual de nomeação das crianças, fundamento da constituição da identidade do adulto indígena.

Nessa perspectiva, Bruno Latour (1994) afirma que jamais fomos modernos. O autor nos leva a uma condição de sincronicidade com a educação ameríndia, mais especificamente da criança Guarani, em sua atuação como mediadora entre os adultos e os deuses (CLASTRES, 1990). Percebe-se, com Latour, o quanto se pode dialogar com o pensamento Guarani.

Nessa reflexão reside toda uma diferença de pensamento. Enquanto, na concepção Guarani, a criança é recebida como ‘passado’, semente, um devir a ser respeitado e escutado; na educação ocidental, a criança é considerada um projeto de futuro, que ainda não gravita o solo porque não tem passado. A lembrança do passado, para a criança Guarani, opera-se por meio do reencontro da alma, do nome dado pelas divindades, para que ela possa lembrar de sua antiga morada, do lugar de onde veio. É também uma memória de ancestralidade, a ser cultivada como parte de sua história. A história do Guarani é narrada na caminhada, como nos falou Jerônimo Franco, professor Guarani, em um dos encontros da pesquisa (FRANCO; FRANCO, 2017): “[...] é na trajetória que conta a história e a mata vive novamente”.

Encontramos essa mesma dimensão do pensar Guarani em Kusch (2012c), quando nos inspira a compreender a educação Guarani em uma condição seminal. O caminho percorrido pelas crianças é um encontro com a sua natureza originária, com sua ancestralidade. A educação é uma lembrança do que foi semeado no ritual de nomeação, em que o espírito é a semente. É no percurso da vida que o Guarani sacraliza e fortalece sua palavra, fica de pé, assenta-se no solo, comparando a verticalidade da criança e a sua nomeação.

3 EDUCAÇÃO SEMINAL: REFLEXÕES, IMPASSES E PERSPECTIVAS DA PESQUISA INTER(GEO)CULTURAL

O termo inter(geo)culturalidade tem sido desenvolvido com o intuito de evidenciar a dimensão do território como elemento indissociável nos diálogos entre mito, corpo e terra. A perspectiva geo é pensada como *tekoá*, espaço territorial e simbólico carregado de significados para os Guarani, por meio do qual estes podem realizar a construção da pessoa. Isso implica proporcionar o encontro com a própria origem e assim reconhecer uma terra com alma. Conforme afirma Santiago, cacique da aldeia TekoáYvyPoty ('aldeia Flor da Terra'), “[...] o Guarani nasce com a terra, com a mata, com o rio. Esta terra foi criada pelo Nhanderú Ete, como a gente chama, é o primeiro deus que pisou nesta terra, que fez esta terra; a primeira árvore foi criada por ele” (MENEZES; ROBERTO, 2020).

As reflexões feitas a partir do diálogo com a cultura Guarani e a obra de Rodolfo Kusch (2012c) levam-nos a compreender a presença de uma interculturalidade contínua. Fazem-nos acreditar na existência de um entrecruzamento de saberes que possibilita ultrapassar a educação causal, a qual insiste na busca das causas para solucionar problemas da ciência e da vida. De outro lado, encontramos uma lógica seminal, que mantém os contrários em estado de coexistência, em que morte e vida remetem a uma ideia de finitude e mistério, de fim e origem:

En vez de desplazar-se sobre las afirmaciones, como lo hace el pensar causal, el seminal se concreta a una negación de todo lo afirmado, sea vida o sea muerte, y requiere en términos de germinación – en tanto es ajeno a un manipuleo consciente – es la afirmación transcendente. (KUSCH, 2012c, p. 222).

Pensar em uma educação seminal, no sentido da semente, da fonte, da origem, significa continuar encontrando respostas, mas sobretudo novas perguntas. Não se trata de se restringir à racionalidade ou à ilusão da consciência. Significa esperar, contemplar, deixar nascer, cuidar do ambiente e da germinação. Educar como germinar pressupõe encontrar sentidos que não se reduzem a representações e conceitos racionalizantes e causais (JUNG, 2014).

O seminal remete a um lugar que transcende e, por isso, pode entrecruzar a ideia das culturas causais, que estão na busca desenfreada pelo que Kusch (2012b)

nomeia como pátio de objetos: mercadorias que se fazem num compromisso com a realidade, que deve ser criada e transformada a todo instante. Esse pensamento contrapõe-se ao pensamento seminal, que remete a um estar com a natureza, a uma dimensão psíquica, corporal, a um viver com respeito aos tempos lentos, a essencialidade das circunstâncias, ao aprofundamento nas relações – um modo de estar presente.

O educar-se seminalmente revela também um processo de negação às causas, ao que Kusch (2012c) refere como colonialismo de causas, que, por sua vez, está impregnado pelo modo de viver acelerado, ansioso pelo progresso, pelas buscas de soluções. Nesse colonialismo de causas, segue-se acreditando que se está exercendo e desenvolvendo a humanidade, quando, na verdade, acaba-se dominado pelo ideal de civilização, que afasta o humano de si mesmo.

Pensar com os indígenas tem nos possibilitado ultrapassar fronteiras. Tem evidenciado os impasses de nossa estrutura educacional, como afirmaram os professores de história, de religião, de geografia e de português em um dos encontros de pesquisa realizados na universidade. Algumas reflexões e aprendizagens foram despertadas a partir da leitura de entrevistas de Santiago Franco, já destacadas neste artigo, nas quais ele discorre sobre sua cultura e educação:

“Como eu falei agora [pausa], a sabedoria, o conhecimento, como ensinar a criança pra respeitar o adulto, ou pra respeitar a criança também [pausa], esse conhecimento a gente tem através do Nhanderú [divindade por meio da qual o Guarani se organiza em torno dos espíritos que falam para cada um]. Tudo que vem conhecendo os Guarani foi Nhanderú que deixou para nós; sem Nhanderú, a gente não sabe como ensinar as crianças, como respeitar as pessoas [pausa]. Nhanderú ensina pra nós viver, falar, trabalhar, ajudar a pessoa. Ele nunca vai ensinar a falar coisa mal, a fazer coisa de mal pra pessoa. A gente sempre levanta com esse pensamento. Por exemplo, ontem nós fizemos um ritual pedindo pra Nhanderú para que nossas crianças continuem com a proteção de Nhanderú, com saúde pra viver [pausa]. E Nhanderú fica com muita alegria ouvindo as pessoas pedindo pra ele [pausa], que é importante Nhanderú. Então, quando tem a criança conhecendo Nhanderú, ela aprende com mais vontade, com mais rapidez, mais concentração, por respeitar esta lei que tem na terra.” (FRANCO; FRANCO, 2017).

A criança tem como referência, na sua educação, o mundo espiritual, que se instaura a partir do ritual de *Nhemongaraí*, de nomeação, de iniciação e de acolhimento do nome da criança. Significa um modo de integrar e desencadear um diálogo efetivo entre matéria e espírito. Evidenciamos uma educação com o princípio de sincronicidade (CAMBRAY, 2013), através da qual o movimento do espírito do



nome Guarani é acompanhado por uma correspondência de movimento no corpo. O nome inaugura um novo pensamento espiritual, e o corpo vai correspondendo a novos formatos. Nesse ritual, um potencial é ativado a partir do espírito.

Há a concepção de que a divindade está presente na terra, na pedra, no raio, na chuva, o que ultrapassa a dimensão de uma educação humanista e antropocêntrica para encontrar uma aprendizagem de intuição da totalidade, que envolve um diálogo simbólico, vivencial e corporal de enfrentamento do caos cotidiano. O espiritual é um princípio de aprendizagem da existência do invisível, prova de absoluta confiança no que não é humano, nem palpável. Como uma força invisível pode organizar um modo de vida coletivo e de constituição pessoal? Como acreditar tanto na natureza e não querer modificá-la? Como viver a contemplação e a passividade, como Kusch (2012c) nos ajuda a refletir a partir dos indígenas quáchuas?

São perguntas perturbadoras para um mundo científico e crítico, onde há tantos conteúdos e anseios progressistas. A confiança na natureza é um aspecto da educação Guarani que vai ao encontro do estar em contemplação, da capacidade de não duvidar. O mundo espiritual não é uma criação do humano.

E como aceitar realidades que o ser humano não fez? Nas palavras de Santiago, o espírito fala só uma vez, não fica repetindo o tempo todo. E é preciso acreditar. Mas, ao mesmo tempo, não é fácil acreditar no que não se vive. Como falar do que não se vive? É preciso viver! São aprendizados que os estudos dos e com os Guarani têm problematizado e confrontado com os nossos educadores.

Como parte das atividades da pesquisa, após os encontros com os indígenas, entrevistamos esses educadores. As afirmações que ouvimos dos diferentes participantes evidenciam reflexões profundas. Alguns destacam a dimensão da espiritualidade na relação com o outro. Apresentamos aqui alguns depoimentos colhidos nessas entrevistas (FRANCO; FRANCO, 2017): *“O que me encanta é o respeito pelo outro. Estão mais preparados. Se preparam numa dimensão espiritual para respeitar o outro”*. *“A partir do espírito é que a gente vai compreender o outro”*. *“Ver a responsabilidade do outro. A gente transfere a responsabilidade para o outro”*.

Há aqueles educadores que trouxeram reflexões sobre as relações familiares e a preocupação com seus estudantes (FRANCO; FRANCO, 2017): *“Nós, sempre correndo, não convivemos em família, é mais virtual”*. *“Me chama atenção o valor da*

vida. Coloco no plano do sentido, de construção dos sentidos. O Guarani tem um enraizamento, no sentido de conexão. Aí está o valor da vida". "Por que tantos adolescentes têm ideação suicida?". "Eu não me sinto pertencente a esse mundo". "Falta um sentido e um valor na nossa educação". "Como construir algo que não seja materializado". "Neste diálogo, de que outras formas podemos construir sentidos"?

Quando discutimos sobre a temática indígena no campo da educação, começamos a conhecer outras histórias, outros sentimentos, outros pontos de vista. Esse diálogo intercultural contribui para desliteralizar a ideia de conhecimento e educação, a linearidade, a fragilidade de um pensamento que se encerra no ato de não pensar, ou de fazer ecoar apenas o discurso civilizatório.

Nesse diálogo, aprendemos que, na América profunda, o solo é parte de nossa cultura e educação, e é daí que vem a capacidade dos Guarani de resistir, em suas terras, em seu *Nhanderekô*, à dominação. Ou seja, resistem pelo enraizamento de seu pensamento com o solo, o que Kusch (2012a) denomina geocultura.⁷ Nesse contexto, pensar a interaprendizagem e a geocultura contribui, de forma relevante, para os sentidos das aprendizagens interculturais que educadores e estudantes têm vivenciado com os Guarani.

A relação intercultural não acontece pela cultura, enquanto conteúdo transmitido como informação. Essa relação requer uma presença que altere, que modifique o pensar e o viver na relação entre todos. Trata-se de uma concepção em que todos vivem e percebem seu solo e sua cultura como produtores de ação, pensamento e sentimento (KUSCH, 2012a). Nessa conceituação, o autor critica a situação em que a América vive, como se fôssemos sujeitos sem cultura.

Essa lógica cultural criticada por Kusch tem a ver com o que podemos chamar de colonialidade, cujos traços envolvem aspectos sociais, políticos e econômicos:

A 'colonialidade' envolveu a 'natureza' e os 'recursos naturais' em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente. Também fabricou um sistema epistemológico que legitimava

⁷ Segundo José Alejandro Tasat (2018, p. 83-84), referindo-se à concepção kuschiana de geocultura (KUSCH, 2007), "[...] *todos sus trabajos tienen que ver con el ámbito de la cultura en los cuales el registro de la cartografía, como sistema de información, no es solo el lugar simbólico de un lenguaje artístico, o un lugar de eventos, sino que esconden y conllevan lo implícito de los niveles simbólico, factico, histórico y de gestación simbólica. [...] Así y aquí es posible ensayar un pensamiento geocultural, entre el suelo y el cielo, en el molde de mundos advenidos habitables, en torno de los cuales resulta posible la territorialidad del ser, el pensar, el saber y el hacer de los sujetos culturales*".

os seus usos da 'natureza' para gerar quantidades maciças de 'produtos' agrícolas, primeiro, e quantidades maciças de 'recursos naturais' após a Revolução Industrial. (MIGNOLO, 2017, p. 8).

Um dos aspectos mais agudos dessa lógica cultural, todavia, tem a ver com a colonialidade do pensamento. Nesse sentido, lembramos de Paulo Freire (1970), quando destaca os aspectos da colonialidade vivida no Brasil e na América Latina, caracterizando-a como 'invasão cultural'. Freire destaca o caráter violento e ao mesmo tempo alienante da invasão cultural, na medida em que rouba dos povos as possibilidades de uma expressão autêntica de seus valores, suas crenças, sua cultura, constringendo-os a assumirem a cultura opressora (FREIRE, 1970, p.151).

Contestando essa lógica, destacamos a importância do pensamento descolonial e de uma abertura para o debate sobre processos interculturais. Como propõe Menchú Tum (1998, p. 41):

[...] la riqueza de la diversidad cultural de nuestra América debe servir de base e sustento para la construcción de naciones de nuevo tipo y de su desarrollo. Esa diversidad cultural implica diversidad de identidades y eso nos lleva a plantear una cuestión vital: ¿Cómo construir la identidad nacional? Me parece que un aspecto ineludible para ello es la interculturalidad. Si hasta ahora las relaciones entre distintos pueblos, entre distintas culturas han sido excluyentes e intolerantes hacia los otros y han sido marcadas por la imposición de una cultura sobre las otras, es necesario empezar a construir las relaciones interculturales.

Nesse diálogo com os Guarani, vivenciamos o processo de aprendizagem dos significados de sermos sujeitos com cultura. Essas aprendizagens ocorrem pelo entorno das aldeias e do solo como fundamento educativo. Por isso, as falas dos professores reconhecem a importância de estarem mais próximos dos indígenas, pois ainda existe um alto nível de invisibilidade e negação à presença destes em nossos territórios.

CONCLUSÕES

Os indígenas representam o pensamento seminal, a germinação, a negação do que foi afirmado como evolução, progresso, dinheiro e capital. Nesse sentido, a partir da perspectiva de Rodolfo Kusch e do trabalho com os Guarani, temos refletido sobre a ideia de inter(geo)culturalidade como um pensar e um diálogo educativos, que



podem ultrapassar o temor do saber ritual, da educação própria e do estar sendo. E, ao ultrapassar esse temor, podemos encontrar o sujeito filósofo da América encarnado na opção cultural, com suas cargas significativas, que assumem a sua obscuridade e fé, com sua natureza lunar e solar, a qual abriga a semente criativa do existir na América profunda e toda a sua simbologia geo(inter)cultural.

A ideia de passividade, referida por Kusch (2012b) para falar dos indígenas, remete-nos a uma dimensão de seminalidade, e não de alienação. O seminal remete à semente que brota em um solo, à interdependência e à afirmação de que a semente, para existir, necessita de terra, água, sol, ar, cuidado; de uma aposta que vai brotar em meio ao caos, à natureza. E o seminal pressupõe a contemplação, o ir junto com a semente, a paciência, a lentidão.

O pensar seminal é complexo e, como diz o autor, implica ter fé, uma entrega à totalidade do ser, na compreensão de que uma semente não brota sem a natureza – ambas são interdependentes. O respeito à natureza não existe pela benevolência do humano, mas pela temeridade da pequenez de sua existência. E esse pensar é educativo, pois ajuda-nos a compreender-nos pequenos e a romper com o mito do progresso infinito, da busca das causas que foram invadindo a educação como verdades aceitas passivamente. Essa não é a passividade seminal de que nos fala o filósofo argentino, mas sim a passividade da ausência de reflexão diante do ideal místico da evolução econômica como pensamento único.

Kusch, em toda sua obra, provoca dúvidas sobre a nossa educação não americana e nos estimula a ousar, a pensar na possibilidade de uma educação seminal, de lentidão, natureza, paciência, contemplação e atenção à essencialidade, ao espírito, à criança. Uma educação em que o repouso permaneça, na qual os aspectos opostos e contraditórios possam se integrar. Significa mudar o ângulo do que é valorado nas concepções de educação e de aprendizagens, como o que temos aprendido com os Guarani, que possuem uma centralidade na criança.

Compreendemos que o diálogo intercultural não acontece pela cultura transmitida como conteúdo informativo, mas efetivamente na presença com o outro, que altera pensar e viver na relação entre os sujeitos. Conforme Kusch, trata-se de concepção em que sujeitos vivem e percebem seu solo e sua cultura como produtores de ação, pensamento e sentimento.

Convivendo com os Guarani, educadores e estudantes não indígenas aprendem os significados de sermos sujeitos com cultura, em diálogo constante, buscando mitos e narrativas próprios como maneira de referenciar novos pensamentos educacionais. Tais aprendizagens consideram o entorno das aldeias e do solo como fundamentos educativos. A cultura Guarani inspira reflexões que problematizam nossa escolarização, nossa educação.

ANA LUISA TEIXEIRA DE MENEZES

Mestra em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) (1999). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2006). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e de Psicologia Profissional da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Vice-líder do grupo PEABIRU: Educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/Unisc).

FÁTIMA ROSANE SILVEIRA SOUZA

Especialista em Educação a Distância, Direito Constitucional e Dinâmica de Grupo. Mestra e Doutora em Educação (2014 e 2019, Unisc). Membro do grupo de pesquisa PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/Unisc). Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

FELIPE GUSTSACK

Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2003). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação – LinCE/CNPq e integrante do grupo de pesquisa PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/Unisc).

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. *Nembo'e*: Enquanto o encanto permanece: Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/4509>. Acesso em: 5 maio 2020.

BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, A. L. T. de. Epistemes Indígenas (Guarani e Kaingang) e Universidade: percursos de encontros em ações participantes e colaborativas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, p. 181-198, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Lhq0Sx>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRANDÃO, C. R. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, C. R.; CAMPOS, M.; DEMO, P. Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante? *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 20, p. 13-23, abr. 1984.

CAMBRAY, J. *Sincronicidade*. Natureza e psique num universo interconectado. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALCANTE, R. *A Educação Biocêntrica*: Dialogando no Círculo de Cultura. *Pensamento Biocêntrico*, Pelotas, n. 10, p. 95-125, 2008.

CLASTRES, P. *A fala sagrada*: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani. Campinas: Papirus, 1990.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado de arte da antropologia da criança no Brasil. *Revista Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3qZ91gj>. Acesso em: 6 maio 2020.

COUTO, M. *Um rio chamado Tempo, uma casa chamada Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DILTHEY, W. *Sistema de ética*. São Paulo: Ícone, 1994.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999.

FRANCO, S.; FRANCO, J. *Educação da criança guarani*. Santa Cruz do Sul: CNPq/Unisc, 2017. Entrevistas concedidas para pesquisa. Registros eletrônicos. Acervo do Grupo de Pesquisa Peabiru - educação ameríndia e interculturalidade.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JUNG, C. G. *O livro vermelho*. Liber Novus. Petrópolis: Vozes, 2014.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu e a palavra de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUSCH, R. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1978.

KUSCH, R. *Obras completas*. Rosario: Editorial Ross, 2007. Tomo III.

KUSCH, R. *Geocultura del hombre americano*. Rosário: Fundación Ross, 2012a.

KUSCH, R. *América profunda*. Rosário: Fundación Ross, 2012b.

KUSCH, R. *Pensamiento Indígena y Popular en América*. Rosário: Fundación Ross, 2012c. (Obras Completas, Tomo II).

LATOOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

MENCHÚ TUM, R. La construcción de naciones nuevas: una urgencia impostergable. In: ALTA V. et al. *Pueblos indígenas y Estado en América Latina*. Quito: Editorial Abya-Yala, 1998. p. 39-43.

MELIÀ, B. Educação guarani segundo os Guarani. In: STRECK, D. R. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54.

MENEZES, A. L. T.; ROBERTO, G. L. A saúde na perspectiva dos Guarani e a inserção inter(geo)cultural da Psicologia Comunitária. In: SARRIERA, J. C. et al. *Bem estar e saúde comunitária: teoria, metodologia e práticas transformadoras*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 83-96.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade. O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/35cQGEJ>. Acesso em: 21 abr. 2020.

POTY, V. Entrevista. M. A. In: BERGAMASCHI, A. L. T. de M. *Educação ameríndia: a dança e a escola ameríndia*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2015. p. 22-39.

STUMPF, B. O.; BERGAMASCHI, M. A. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, out./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3uthYPM>. Acesso em: 27 mar. 2020.

TASAT, J. A. La naturaleza de la cultura: la convivencia de los antagonismos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 82-90, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Li42Pe>. Acesso em: 2 dez. 2021.

Recebido em: 13/10/2020.

Aprovado em: 18/04/2022.