

Arandu: conhecimento é sentir o tempo agir no corpo¹

Oendu de Mendonça (PPGAS/UFSC/Brasil)

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Construção da Pessoa; Educação Guarani

Esta pesquisa em processo visa discutir a construção do corpo e do conhecimento em relação aos processos educativos em algumas experiências Mbya Guarani no Sul do Brasil, colocando em perspectiva as escolas autônomas nas retomadas de terras na mesma região. A centralidade da investigação reside na adoção de metodologias e pedagogias nativas para compreender como a construção do conhecimento Guarani se desenvolve através do corpo e da experiência vivida.

Para desenvolver teoricamente essas relações, pretendo explorar a noção de pessoa em diálogo com o perspectivismo ameríndio, a história da educação escolar indígena e, por fim, os processos educativos próprios na formação dos corpos. O estudo se baseia em textos etnográficos de autoria indígena como Sandra Benites (2016) e incorpora trabalhos sobre educação de outros intelectuais indígenas, como Célia Xakriabá (2018), Daniel Munduruku (2012) e Gersem Luciano Baniwa (2019).

Destaca-se uma filosofia educacional comunitária, centrada no cuidado compartilhado desde a fase pré-gestacional até o batismo (Nhemongarai), essa série de rituais são cruciais, baseando a educação na experiência vivida e na formação da pessoa. Finalizo o texto com a noção de “arandu” como uma relação temporal que atua no corpo da pessoa.

Levando em conta tanto as dimensões pedagógicas quanto os fundamentos legais que influenciam a compreensão da pessoa, a observação fundamental de Mauss (2003, p.375) na Antropologia é que, em todas as sociedades que investigou, a noção de pessoa está presente de alguma forma, desde os pueblos, onde a individualidade se entrelaça com o clã, até as civilizações latinas, que incorporam uma certa imagem de persona em sua concepção de individualidade.

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024).

Neste contexto, Mauss (2003, p.390) destaca a natureza contextual da noção de pessoa, demonstrando como ela abrange tanto o indivíduo quanto o "Eu" e adquire diferentes significados em sociedades distintas. Essa abordagem da antropologia ocidental francesa, ao estudar a história social da "pessoa", é muito influenciada por Durkheim. Ele evidencia a interdependência entre o indivíduo e a sociedade, ressaltando a importância de compreender a pessoa como um fenômeno moldado pela complexidade das interações sociais. Essas perspectivas convergentes oferecem uma base para uma análise das inter-relações entre indivíduo e sociedade nos contextos antropológicos.

Durkheim e Mauss, ao direcionarem sua atenção para a interdependência entre o indivíduo e a sociedade, proporcionam perspectivas significativas sobre a noção de pessoa e suas repercussões. Por sua vez, Mauss destaca que a 'pessoa' vai além de meros elementos de organização, nome ou direitos cerimoniais, sendo ela própria um componente essencial do direito, fruto da evolução do direito romano.

Temos a Constituição de 1988 como resultado do anseio ético promovido, o que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas. Essa mudança demandou que as leis específicas sobre educação fossem reformuladas para serem compatíveis com os princípios gerais. Dessa forma, o direito indígena a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue vem sendo regulamentado através de vários textos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação.

Foi apenas com o passado de lutas protagonizadas pelos povos indígenas no período de redemocratização que a Educação Escolar Indígena foi reformulada para atender aos interesses das suas comunidades, em que suas diretrizes tem como objetivos, regulamentar e orientar as escolas indígenas e os sistemas de ensino da União, com ideais de igualdade e respeito à diferença.

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil nos reporta ao contato com os colonizadores, desde a catequização, quando as primeiras escolas foram criadas para atender demandas do projeto colonial. Neste contexto, é importante ressaltar as Missões Jesuíticas Guarani, que desempenharam um papel significativo em eventos de grande impacto e extermínios.

Munduruku (2012, p.2) identifica três modelos de políticas para os povos indígenas: exterminacionistas, integracionistas e indigenistas. Essas políticas impactaram também a Educação Escolar Indígena que passou por esses três

paradigmas. Ele analisa como essas políticas impactaram as comunidades indígenas e como o movimento indígena tem buscado reverter esses efeitos através de uma educação que valoriza a memória, a identidade e o projeto comunitário. A educação indígena é vista como um processo integral que envolve o corpo e os sentidos, preparando o corpo para sentir, apreender e sonhar, como ele descreve.

Gersem Luciano Baniwa, professor e antropólogo pertencente ao povo Baniwa, enfatiza em suas pesquisas que o indígena contemporâneo busca o ensino escolar como um modo de fortalecimento dos povos indígenas na luta por direito e cidadania, num processo de consciência histórica (LUCIANO, p. 46, 2019). Ele questiona como garantir uma educação diferenciada aos indígenas em todas as fases de seu percurso escolar e universitário, atualizando os projetos de bem viver nas sociedades indígenas (LUCIANO, p.65, 2019).

Explorando o confronto entre os valores ocidentais e as leis de outros estados e culturas, a antropóloga Rita Segato (2006, p.230) critica a visão de superioridade moral associada à defesa dos direitos humanos no Ocidente. A autora evidencia a importância da alteridade na evolução moral, propondo uma antropologia capaz de desempenhar um novo papel na expansão do direito, colaborando ativamente na articulação entre horizontes culturais específicos e uma jurisdição que se confunde com a própria humanidade.

Um processo muito similar ocorre na ação educativa que se manifesta no histórico de luta por regulamentação ao reivindicar o direito a uma educação diferenciada, alinhada aos interesses das comunidades. Daniel Munduruku, escritor e doutor em Educação da etnia Munduruku, nomeia esse processo de desenvolvimento do movimento como o "caráter educativo do movimento indígena" (2012) em sua tese, demonstrando que a luta por direitos tem não apenas ensinado os povos indígenas na construção de um movimento social, mas também está educando a sociedade brasileira. Célia Xakriabá, em sua dissertação (2018), destaca que a luta dos povos indígenas é também uma forma de aprender e gerar conhecimento, toda luta é considerada epistêmica, a luta pela demarcação das terras está ligada à necessidade de uma educação indígena diferenciada (2018, p.86).

Enquanto Segato enfatiza a necessidade de uma antropologia que articule horizontes culturais específicos, promovendo uma ética de consideração mútua, o Perspectivismo Ameríndio também valoriza a alteridade, refletindo em uma "Política da

alteridade" (Viveiros de Castro, 1996, p.117), ao considerar o ponto de vista de outras entidades, que acarreta em implicações éticas e políticas significativas, pois as culturas indígenas veem todas as interações com o mundo como relações sociais, isso significa que cada ação humana em relação à natureza é vista como um ato de intercâmbio social com outras entidades, sejam elas humanas ou não.

A noção de “pessoa” no Perspectivismo Ameríndio, está em constante devir, uma vez que é fluida e diretamente relacionada à construção corporal e ritual, moldada pelas relações sociais e interações com outras entidades, sejam elas humanas, não humanas ou espirituais. Nesse contexto, a pessoa não é vista como uma entidade estática e isolada, mas integrante de um complexo sistema de relações e conexões que se estendem para além dos limites humanos. O devir da pessoa envolve a capacidade de assumir diferentes perspectivas e pontos de vista, reconhecendo a multiplicidade de agências presentes no mundo. Portanto, a pessoa no perspectivismo ameríndio está em constante transformação, adaptando-se às dinâmicas sociais e ecológicas, e essa compreensão enriquece a visão das relações interculturais e interespecies presentes nas cosmologias indígenas.

Vou evidenciar essas relações a partir dos exemplos etnográficos compartilhados por Suzana Cavaleiro de Jesus e Sandra Benites (2016), que abordam a noção da pessoa e a educação inclusiva em contextos guarani. Desde o momento da primeira menstruação, que "demarca o iêngue e marca a transição da menina (kunjã'i) para a condição de moça (kunjã tã'i)" (2016, p. 167), as mulheres se preparam para gerar e criar crianças saudáveis.

Quando a mulher engravida, o pai do bebê envolve-se nos cuidados com a gestação durante o período da couvade, é necessário que o pai intensifique seus cuidados com a esposa, que estará mais sensível, e fortaleça-se contra influências negativas, principalmente de Chariã, um ser considerado o opositor da divindade Nhamandu nas narrativas guarani. Tais influências podem levá-lo a praticar atos de traição e egoísmo. Caso a mãe ou o pai permitam-se serem dominados por sentimentos negativos, há o risco de Chariã trocar a alma da criança (Idem, p.168), acarretando não apenas malefícios ao bebê ou à família, mas também à comunidade como um todo.

Até aproximadamente os primeiros dois meses de vida, caso se depre com uma encruzilhada com o bebê, os pais têm a tarefa de bloquear todos os caminhos laterais com folhas. Somente o caminho a ser seguido deve permanecer desimpedido, garantindo que o espírito (nhe'é) do bebê não se perca. Nesse instante, o pai convoca a

criança usando o nome genérico de Xera'y (meu filho) ou Xerajy (minha filha) (Idem, p.169).

Após esse período de resguardo, a vida retoma seu curso habitual até o momento em que a criança começa a dar seus primeiros passos, marcando assim o estágio celebrado do batismo (nhemongaraí).

Esse preparo não se limita apenas a essa fase específica, ele envolve práticas específicas durante toda a vida, como a gestação, o pós-parto, a cerimônia de nomeação, nhemongaraí. "Nesse momento, o espírito (nhe'ê) da criança toma assento no corpo para guiá-lo nesta terra" (Idem. p.167), evidenciando que o cuidado com o corpo vai além do aspecto físico, incorporando elementos espirituais, como o *nhe'ê*, uma força associada à palavra e sustentação da pessoa.

Suzana de Jesus e a intelectual guarani Sandra Benites fazem referência a Clastres (1978) ao salientar que o *nhe'e*, ou alma-palavra, é a força que mantém a pessoa em pé, pois a palavra circula pelo esqueleto. Elas mencionam as ideias de Clastres para destacar a importância do *nhe'e* na sustentação do corpo, tanto no contexto do desenvolvimento infantil, quando a criança aprende a andar, quanto na compreensão da morte, onde a perda da palavra é considerada significativa.

Para os Guarani, os nomes são muito importantes, pois definem a personalidade da criança, mostram aos pais como lidar e orientar essa criança. Também ajudam a criança a seguir seu caminho e se fortalecer durante a vida. Essa orientação, dada pelo nome, mostra à comunidade quem é cada um, como entender e agir diante de cada pessoa. (Idem, p. 170)

Nesse contexto, Bergamaschi, explica que o "conhecimento" para os Guarani possui uma estreita relação com a experimentação, expressa pela palavra Arandu: *ara* significa tempo, dia; *ñendu* quer dizer sentir, experimentar. Desta forma, "Arandu significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa" (Bergamaschi, 2007, p. 202). Essa concepção indica que a construção de conhecimento está vinculada à experimentação e ressalta a conexão entre a educação e a fabricação dos corpos guarani.

A educação entre os guarani emerge como um processo contínuo, iniciando antes mesmo do nascimento e incorporando práticas específicas ao longo da vida da criança. A ênfase na espiritualidade, a participação ativa dos pais e a realização de rituais educacionais refletem uma abordagem sensível e adaptada ao contexto cultural e espiritual da comunidade.

Em sua tese, Munduruku também aborda a importância da educação indígena que passa pela educação do corpo e dos sentidos, destacando a educação como um processo mágico e concreto que não faz distinção entre o concreto dos afazeres e a magia da existência (2012, p.67). Ele ressalta que o movimento indígena emerge como uma resposta à lógica de destruição orquestrada pelo governo militar, propondo um sonho de autonomia, autossustentabilidade e autogoverno.

Nesse contexto de resistência e luta por autonomia, vale ressaltar a experiência recente do povo Mbya Guarani na construção e luta pelas chamadas escolas autônomas, que são gestadas pelas próprias comunidades em contextos de retomada. A educação da escola autônoma Guarani é baseada na espontaneidade e vivência no presente, com o planejamento pedagógico emergindo das atividades diárias que sustentam a cultura Guarani. A responsabilidade pela educação das crianças recai primeiramente sobre as famílias e a comunidade. A escola autônoma integra atividades cotidianas que definem o modo de ser Mbya Guarani, incorporando conhecimentos de disciplinas comuns da educação escolar como o português e a matemática de forma integrada com a cultura Guarani, e ensina as crianças e jovens a viverem conforme os valores e tradições Mbya Guarani.

A mais antiga na região sul é a Escola Autônoma Tekó Jeapó, que é a realização de um sonho para o Cacique André Benites que realizou o levante em 2017 para retomar as terras em Maquiné na área da extinta Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (Fepagro). A escola fundada e bioconstruída em 2018 e gerida pela própria comunidade Guarani, opera fora do sistema formal de educação do Estado, buscando uma educação que seja verdadeiramente alinhada com as necessidades e valores culturais da comunidade. A escola enfatiza a autonomia pedagógica, onde os conteúdos e metodologias são decididos pela comunidade, com forte ênfase na oralidade, nas práticas culturais e no conhecimento tradicional. Como nas palavras do Cacique André Benites, Mbya Guarani, “sonhar a escola” (André Benites, Retomada, 2019) sendo recriada de acordo com a cultura, considerando os distintos modos de vida, distintas pedagogias.

A escola autônoma aproxima o modelo de uma educação escolar ao que podemos chamar de uma “educação tradicional indígena”, esta é caracterizada por um sistema de ensino profundamente enraizado na cultura, nos valores e nas práticas cotidianas das comunidades indígenas, transmitido oralmente e corporalmente de

geração em geração. Esse modelo educacional ocorre de maneira integrada ao dia a dia, onde os conhecimentos são passados através de histórias, rituais, observação e participação ativa em atividades como caça, pesca, agricultura e artesanato. A educação tradicional indígena enfatiza a formação integral do indivíduo, abordando aspectos espirituais, sociais e ambientais, e promovendo a coesão comunitária e a preservação da identidade cultural. A aprendizagem é coletiva e prática, adaptada às necessidades específicas da comunidade, e visa garantir a sobrevivência, o bem-estar e a continuidade dos modos de vida tradicionais.

A centralidade reside na manifestação de uma filosofia educacional comunitária, evidenciada nos cuidados compartilhados por toda a comunidade, que permeiam desde a fase pré-gestacional até a cerimônia do batismo conhecido como Nhemongarai. O foco da educação recai sobre a corporeidade, estabelecida por uma relação conectada com outros seres, (humanos, mais que humanos, extrahumanos) e a natureza transcende paradigmas individualistas, sustentando uma conduta de mutualidade ambiental.

Para as comunidades Guarani, a natureza não é vista como algo separado ou externo, mas sim como parte intrínseca de sua cultura e humanidade. Adotando uma série de características, peculiaridades e particularidades dos animais, plantas e objetos presentes em seu ambiente, incorporando-as em seus próprios corpos. Essa concepção é frequentemente relacionada a sistemas de crenças, trocas, relações de reciprocidade e dádiva. São cosmovisões que atribuem a todas as formas de vida, humanas, não-humanas, extrahumanas, interespecies, agência e significado relevante.

Nesse contexto, os seres humanos não são considerados superiores ou dominantes em relação ao mundo natural, mas como parte integrante de um todo. A natureza é vista como um conjunto de entidades com as quais os humanos estão entrelaçados e interconectados.

Cabe ainda contrastar essas experiências de educação com a educação escolar indígena diferenciada no Brasil, esta se fundamenta nos princípios legais da igualdade social, respeito à diferença, atendimento às especificidades, bilinguismo e interculturalidade. Estes princípios orientam a adaptação dos currículos e práticas pedagógicas às particularidades linguísticas, culturais e territoriais de cada comunidade indígena, promovendo a valorização das línguas e saberes tradicionais. Além de garantir autonomia na gestão educacional, a educação indígena diferenciada, idealmente, busca integrar conhecimentos disciplinares diversos à sabedoria ancestral, fortalecendo assim os sistemas de conhecimento próprios de cada povo indígena, conforme sua vontade e

decisão coletiva. Esses princípios são respaldados por legislações como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diante da teia que entrelaça as concepções de pessoa, subjetividade e educação indígena, traçada ao longo deste texto, é crucial ressaltar a importância da abordagem antropológica nas dinâmicas socioculturais brasileiras. Ao percorrer a noção de pessoa, sistemas educativos próprios e o histórico de lutas pela educação escolar indígena, almejamos ir além de uma mera compreensão histórica, adentrando uma esfera analítica a partir de uma episteme indígena própria.

A construção teórica aqui desenvolvida busca desconstruir os paradigmas eurocêntricos que historicamente impregnaram as políticas educacionais e sociais no Brasil, propondo simultaneamente uma reconfiguração epistemológica centrada nos modos próprios de aprendizagem. No cerne desse esforço, está a compreensão da pessoa não como uma entidade estática, mas como um fenômeno fluido, moldado incessantemente pelas interações sociais, rituais e contextos específicos.

A Educação Escolar Indígena e outras experiências escolares como a escola autônoma, quando envolvidas no movimento educativo próprio das comunidades, revela um processo formativo que vai além da reivindicação de direitos, tornando-se um agente transformador tanto para as comunidades quanto para a sociedade brasileira como um todo. A luta pelo reconhecimento e respeito aos saberes indígenas não apenas desafia as estruturas normativas historicamente impostas, mas também instiga uma revisão crítica das concepções educacionais enraizadas em ideais coloniais.

O exemplo etnográfico das práticas educacionais guarani, ancoradas na relação entre corpo, palavra e espiritualidade, revela uma riqueza que desafia a compreensão convencional da educação. O foco na experimentação, no sentir o tempo e na construção do conhecimento como parte intrínseca da formação dos corpos não apenas desafia paradigmas educacionais ocidentais, mas também destaca a necessidade de uma análise sensível e contextualizada que reconheça a complexidade das práticas educativas indígenas.

Em uma síntese abrangente, a interação teórica entre a concepção de pessoa e a educação indígena não apenas lança luz sobre as lutas históricas e contemporâneas dessas comunidades, mas também serve como ponto de partida para uma reconfiguração mais ampla. A abordagem antropológica delineada não se restringe a uma mera análise histórica; ao contrário, constitui um convite para repensar os alicerces da educação em um cenário intercultural, oferecendo uma perspectiva corpórea e relacional da

construção do conhecimento e da formação dos sujeitos que lutam pelo seu modo de viver específico.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2004. E-book

CORRÊA, Célia Nunes. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável)—Universidade de Brasília, 2018.

DURKHEIM, Emile. O individualismo e os intelectuais. *Revista de Direito do Cesusc*, n. 2, jan-jun/2007

JESUS, Suzana Cavalheiro de; BENITES, Sandra. “Sobre aqueles corpos que se distinguem: noção de pessoa e educação inclusiva em contextos guarani”. In SILVEIRA, Nádya Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de. *Diálogos com os Guarani: articulando conhecimentos antropológicos e indígenas*. Florianópolis: EdUFSC. 2016.

KRENAK, Ailton (Aula Pública) Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, no dia 10 de outubro de 2019.

KRENAK, Ailton na Assembléia Constituinte de 1987. Fonte: Índio Cidadão? 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana*. 2006, vol.12, n.1, pp. 207-236. ISSN 0104-9313.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os involuntários da pátria [Aula pública]. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana* [online]. 1996, vol.2, n.2, pp.115-144.