

EDUCAÇÃO GUARANI: VIVÊNCIA E ESPIRITUALIDADE UMA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA CIDADÃ E PLANETÁRIA

Ana Luisa Teixeira de Menezes¹; Ana Maria Melo de Pinho²; luisa@unisc.br ;
anamaria_ba35@hotmail.com - Pós-Graduação em Educação e Departamento de
Psicologia da UNISC.

Eixo temático: Projetos e experiências transformadoras para uma cidadania planetária.

Resumo

Neste artigo procuramos desenvolver reflexões sobre a espiritualidade e o simbolismo presentes na cultura Guarani, considerando-as dimensões constitutivas de um processo educativo integral e transdisciplinar: fundamentado numa cosmologia e na vivência. A educação indígena se estrutura a partir de uma totalidade que integra aspectos pessoais (cognitivo, afetivo, corporal e espiritual), sociais, culturais, econômicos (mitos, danças, rituais, modos de relacionamento, modos de trabalho, etc.) e cosmológicos. As considerações fundamentam-se em pesquisas desenvolvidas com o povo Guarani, onde os diálogos com esta cultura foram realizados a partir de pesquisa participante e inserção etnográfica. O contato com os povos originários tem contribuído para a construção de novas perspectivas em educação, possibilitando à psicologia refletir sobre a hegemonia do poder da cultura ocidental e a resultante fragmentação da formação humana integral, uma vez que desconstitui, desqualifica e negligencia aspectos fundamentais do ser humano, tais como a função simbólica, a corporeidade, os afetos, a ética e a espiritualidade. Consideramos que a concepção Guarani sobre educação pode contribuir para a construção de novos saberes e práticas educativas voltada para a formação de uma cidadania planetária.

Palavras chave: Educação Guarani, espiritualidade, cidadania planetária.

Introdução

A reflexão sobre o a vivência e espiritualidade como aspectos constitutivos da educação e da cultura Guarani, emergiu de um diálogo intercultural realizado a partir de pesquisas com o povo Guarani no Rio Grande do Sul³. Identificamos especialmente a forte presença de dimensões de simbolismo e de espiritualidade na cultura Guarani e buscamos refletir sobre esse modelo de educação Ameríndia, considerando, sobretudo, a forte fundamentação da mesma em uma perspectiva integral e vivencial. A partir desse

¹ Graduação em Psicologia pela UFC; mestre em psicologia pela PUCRS; doutora em educação UFRS, professora titular do departamento de Psicologia, do mestrado e doutorado em Educação da UNISC.

² Graduação em Psicologia pela UFC; especialização em Arteterapia pelo IUNA- Instituto Universitário de Artes de Buenos Aires, mestre em psicologia social pela UFC; professora adjunta do departamento de Psicologia da Faculdade Estácio- Fortaleza.

³ Pesquisas vinculadas à Pós-Graduação em Educação e ao Departamento de Psicologia da UNISC: uma realizada nos anos de 2002 a 2006, denominada a alegria do corpo-espírito saudável e a outra, Infâncias e Educação Guarani , realizada nos anos de 2012 a 2015.

modelo indígena, voltamos a nos indagar: cosmologia, rito, religiosidade, arte e ciência podem constituir-se como saberes e práticas complementares? Podem e devem estabelecer uma relação de transdisciplinaridade a partir de uma perspectiva da construção de um conhecimento complexo sobre a realidade, voltado para a formação de uma cidadania planetária?

O conhecimento constituído e valorizado na sociedade ocidental se baseia na fragmentação da formação humana, dando forte ênfase aos aspectos teóricos, conceituais, racionais e tecnicistas, ao mesmo tempo em que desconstitui, desqualifica e negligencia aspectos fundamentais do ser humano: afeto, ética, espiritualidade, cosmologia, além de desconsiderar todos os fenômenos inacessíveis à racionalidade e à metodologia científica (PINHO, 2003). Diferentemente, a educação Guarani (BERGAMASCHI & MENEZES, 2015) ocorre de forma vivencial, em todos os momentos do cotidiano, não se limitando ao espaço da “escola”, mas enraizando-se em uma perspectiva cosmológica que se manifesta em uma totalidade do modo de ser e de viver: rituais, mitos, danças e religiosidade, concretizam-se e fundamentam as tradições, o cotidiano, as relações sociais e com a natureza, os aspectos econômicos- os saberes e práticas que integram seu modo de vida como um todo! Para o Guarani, a cosmologia- e a vivência da mesma-constitui o fundamento da formação de cada pessoa e da coletividade.

A interação com a realidade Guarani vem gerando para os pesquisadores uma abertura para a construção de novos modos de perceber, compreender e pensar o mundo, relativizando e colocando em questão vários valores, saberes e práticas ocidentais: epistemologias, conhecimentos, ciência, modelos socioculturais, econômicos, visão de ser humano, de existência, de vida e ecologia. Especialmente, vem oferecendo novos referenciais para se pensar a educação. Nesse sentido, explicitaremos relatos colhidos das pesquisas realizadas nas aldeias de Estrela Velha e de Salto Jacuí, situadas no estado do Rio Grande do Sul, destacando em alguns momentos, o saber e os ensinamentos de Vherá Poty, cacique e “intelectual” da aldeia de Viamão. Também, os estudos da educação e da infância desses povos nos levaram ao aprofundamento sobre o lugar da vivência e da espiritualidade na vida humana, pois para o Guarani estas são as bases de sua educação e da constituição do psiquismo.

Partindo do desafio da educação proposto por Edgar Morin (2003b), que considera os sete saberes necessários para a construção de uma educação cidadã e planetária na atualidade, nosso objetivo é compreender “o quê podemos aprender com a

Educação Ameríndia Guarani?”. Trata-se de repensar sobre os alicerces da educação ocidental, sobre suas diversas lacunas em relação à formação humana, refletido sobre esse modo de ser, de educar, de aprender e de conhecer Guarani. Buscamos refletir sobre novos caminhos para repensar questões humanas sociais, ecológicas e vitais mais profundas; novas perspectivas educacionais condizentes com uma formação humana cidadã e planetária.

Desafios para a construção de uma educação cidadã e planetária

Morin (2003) considera que a construção de uma cidadania planetária é o grande desafio da educação ocidental na atualidade, partido das diversas problemáticas e lacunas que nosso modo ocidental de educar criou. A construção de um conhecimento complexo e transdisciplinar (MORIN; CIURANA & MOTTA, 2003) e de uma nova proposição educacional, são prerrogativas da modernidade, sendo estas possibilidades de superação das diversas “rachaduras e fendas”, ou como o autor denominou, dos “sete buracos” educacionais que engendraram diversos prejuízos em termos da formação humana integral.

Para Morin (2003), o modelo educacional atual engendra separação, discriminação social, estratificação das pessoas, inviabiliza o diálogo e a compreensão do ponto de vista do outro, sendo esta a causa de muitas guerras, destruição e impedimento de um verdadeiro diálogo e de intercâmbio cultural. Esse modelo educacional tradicional, não possibilita a percepção das relações de complementariedade existentes entre os diversos conhecimentos, saberes e práticas, entre as diversas disciplinas e versões da realidade, dissociando o indivíduo como um todo: estimula a separação e dissociação do ser humano com os demais seres vivos, com a natureza e consigo mesmo.

A cultura moderna ocidental, especialmente a partir da revolução científica, caracterizou-se por uma atitude extremada de valorização do intelecto, do domínio do empírico e dos “interesses terrenos”, deixando de lado certas dimensões da realidade humana, nos impedindo de acessar realidades profundas da alma e de nossa vida anímica. Muitas necessidades e aspirações da nossa natureza mais íntima foram assim relegadas, desvinculadas de sua origem e finalidade vital, comprometendo nosso desenvolvimento integral; negando dimensões corporais, emocionais e espirituais; negando e se distanciando dos nossos mais elevados potenciais éticos de bem-estar, excelência e autorrealização humana (PINHO, 2003).

Segundo Capra (2011), a evolução da ciência ocidental, desde as proposições filosóficas gregas, veio de forma crescente afastando-se de suas origens místicas, de maneira que a física moderna buscou separar o que em sua raiz inicial estava unido: ciência, filosofia, arte, ética e religiosidade. O autor enfatiza que, os sábios da Escola de Mileto, buscavam descobrir na natureza e na constituição do real, a essência das coisas, de modo que não viam separação entre matéria e espírito, pois pensavam na matéria como dotada de vida e espiritualidade. Posteriormente, a ciência ocidental passou a conduzir-se por uma perspectiva dualista e racionalista, separando a matéria do espírito, o corpo da alma, a razão da paixão, negligenciando o conhecimento da alma humana e da essência das coisas espirituais. No Renascimento, a ciência ocidental buscou uma nova forma de compreensão e relacionamento com a natureza, tomando por base o experimento, a comprovação, a matemática, a racionalização e a desmistificação do real, dando origem a uma formulação extrema do dualismo espírito e matéria.

A divisão cartesiana, segundo Capra (2011), permitiu aos cientistas tratarem a matéria como “algo morto”, vendo o mundo material como uma máquina, como um objeto, tornando-se a visão mecanicista no séc. XIX o alicerce da física e do pensamento científico moderno, da subjetividade e de todo o modo de ser ocidental (FIGUEIREDO, 1991). Para Capra (2011), este posicionamento gerou uma fragmentação interna no ser humano, criando confusão e conflitos entre aspectos metafísicos da realidade, vontade consciente e instintos involuntários; indivíduos e sociedade, homem e natureza. O autor considera este uma das causas e origem das atuais crises e desordens políticas, econômicas, sociais, culturais e ecológicas, desdobradas em crescentes violência e desrespeito à vida em geral, pois forja uma subjetividade alienada de si e dos outros seres humanos: da totalidade.

Para Morin (2003), o pensamento pós-moderno sofre uma crise de percepção e entendimento, provocada, dentre outros fatores, pela desvinculação que a ciência moderna defendeu entre conhecimento e sentimento. A superação desta dicotomização exige, no âmbito da própria ciência e nos modos do viver humano, uma mudança de postura. Torna-se, assim, necessário, no campo da epistemologia, caminhar para uma mudança qualitativa do entendimento, considerando novas categorias da realidade, fazendo emergir o conhecimento também de percepções sensíveis.

Formar e educar para uma cidadania planetária requer, então, construir novas percepções e pensamentos sobre o planeta, que unifiquem e interliguem os seres humanos entre si, com outros seres vivos e com a natureza como um todo. Trata-se de recuperar um conhecimento fundamentado em princípios éticos, valores sociais, atitudes e comportamentos que transcendem uma perspectiva antropocêntrica: voltados para a percepção de uma interdependência e uma consciência planetária. Em termos educacionais, pressupõe revisar profundamente tanto nossos currículos (conteúdos e matérias a serem estudados), mas, sobretudo, nossos modelos de ensino-aprendizagem, o modo pelo qual os indivíduos são educados e formados. A educação integral (YUS, 2002), busca superar o currículo linear, abrindo para os sujeitos experiências inovadoras e possibilitando aprendizagens verdadeiramente significativas, evitando a fragmentação do conhecimento, resguardando sua perspectiva de totalidade

Transdisciplinaridade entre ciência, arte e misticismo: o resgate da vivência e da espiritualidade na educação e na formação humana

O contato com os indígenas e com o seu modo de ser, nos põe a repensar sobre a questão de como é possível que arte, espiritualidade e ciência, em seus pressupostos originários, possam constituir-se como saberes e práticas complementares e transdisciplinares: não antagônicos e excludentes. Em geral, nossa tradição filosófica e científica nos levam a pressupor que a versão cientificista da realidade deve prevalecer, possibilitando a superação da “primitiva” e simplificada versão estética e mística do real, ainda “ingenuamente” vivenciada pelos índios, pois há uma tendência da cultura e do saber ocidental a se impor como “verdade absoluta” e como “poder hegemônico”. Nesse sentido nos indagamos: o que nós, ocidentais, ainda podemos aprender com os modos de educação Guarani?

Consideramos que a contribuição da educação Ameríndia Guarani, nos ensina tanto pelo o modo como os índios são educados, como pelos conhecimentos que são valorizados em sua cultura. Esta se constitui como um tecido coerente que interliga a totalidade dos espaços cotidianos onde se aprende e se formam as pessoas e sua sociedade: nas relações humanas e com a natureza, no trabalho, no cuidado com o outro; também nos especiais momentos dos rituais, danças, músicas e mitos, que são repassados de geração a geração, que possibilitam processos de aconselhamento, orientação, cura e contato com uma dimensão transcendental e espiritual da realidade. A

integralidade desses espaços é fundamental para a formação humana, no caso, para a formação da pessoa e do povo Guarani.

Podemos identificar que, em relação aos paradigmas ocidentais de educação e de construção do conhecimento, há uma “inversão” epistemológica. Enquanto o ocidental fundamenta seu viver numa ciência predominantemente racionalista, positivista, instrumental e tecnicista, o Guarani fundamenta seu modo de ser, de viver e de conviver, em sua cosmologia. Traz, assim, na raiz de todas as suas construções, o que Toro (2005) denominou de Princípio Biocêntrico. O Guarani se vê no todo, no cosmo e não a partir de uma postura antropocêntrica. Ao mesmo tempo, fundamentado nesse modo de se ver no todo, fundamenta seu modo de educar e formar- na vivência. Como esse modelo educacional pode contribuir para uma formação cidadã e planetária?

Segundo Amaral (1987), o conceito de vivência, proposto inauguralmente por Wilhelm Dilthey (1833-1911), surge em oposição ao conceito de representação de Hume, que concebeu que a atividade de conhecer se limitava a uma atividade intelectual ou a uma mera captação sensorial da realidade. Para Dilthey (AMARAL, 1897), a vivência é o princípio da totalidade da vida psíquica: como fato da consciência ou fato do espírito, ela é a conjunção do contato concreto com o mundo e com as condições invariáveis da nossa consciência e, portanto, guarda na sua constituição aspectos empíricos e transcendentais da realidade. Ao mesmo tempo ela integra, internamente, razão, emoção e ação. Nesse sentido, a vivência é uma categoria epistemológica, concebida como a mais original experiência psíquica, como o mais verídico apoio cognoscitivo.

O termo vivência refere-se à compreensão de que a experiência psíquica corresponde a um esquema original fundamental, uma raiz vital e instintiva própria de todos os seres vivos, afirmando o ser humano como um ser vivente e imerso no tecido vital. A vida, diz Dilthey (1894 apud AMARAL, 1987, p. 22), “(...) está onde existe uma estrutura que parte do estímulo ao movimento. (...). Não há em toda a vida interior nenhuma ligação mais primitiva que esta (...) revela aquilo que há de mais conhecido e íntimo em cada um e ao mesmo tempo o mais obscuro (...) impenetrável. A vida é um mistério insondável; todo o meditar, o investigar e o pensar tem seu ponto de partida nesse elemento insondável”. Neste mesmo sentido, a fenomenologia existencial de Merleau-Ponty traz grandes contribuições, na medida em que busca construir um

conhecimento a partir das condições concretas da existência e da essência, partindo da experiência sensível do Ser-no-mundo, que é anterior a experiência de pensar sobre o mundo. Para este filósofo o mundo vivido é a gênese e a base desde a qual emerge todo o conhecimento científico (COELHO JÚNIOR & CAMARGO, 1992).

A categoria vivência, como fundamento de um legítimo processo de humanização, configura-se, então, como uma resposta mais profunda para compreender o processo de desenvolvimento humano integral, em termos de interligar dimensões e aspectos que constituem o psiquismo: a corporeidade, a afetividade, a sensibilidade, a intuição, a espiritualidade (BOFF, 2006), refazendo as interligações entre as manifestações estéticas, os ritos, os mitos, a religiosidade, a arte e a ciência. Para além dos propósitos antropocêntricos, a vivência nos exige tomar a vida- em todas as suas formas de manifestação- como referencial máximo (AMARAL, 1987), nos possibilitando retornar a uma conexão íntima e profunda com o viver e os seres vivos. Esta é uma base para reformular nosso modo de conhecimento e de educação, pois nos faz repensar eticamente sobre a validade, a finalidade e o alcance destes para nossas vidas e para nossa autorrealização.

A concepção de vida em Bérson (FIGUEIREDO, 1991), ressalta seus aspectos de indeterminação e criatividade, recuperando em referência a experiência subjetiva os aspectos qualitativos, indeterminados, criativos e espirituais, ressaltando a dimensão introspectiva dos fenômenos. Desse modo, privilegia a função da intuição, considerando-a mais adequada que a razão para captar de forma imediata e pré-reflexiva a realidade da vida, onde o conhecimento flui a partir de impressões e sentimentos da experiência espiritual. Essa concepção postula, assim, outro trato com a vida, divergente do proposto pela razão instrumental, pois os interesses que predominam não são unicamente os tecnológicos e os de dominação, mas o estético e espiritual possibilitando uma postura ética de harmonia e vinculação com a vida (MENEZES & PINHO, 2014).

O conhecimento não enraizado na vivência, na vida como fundamento e finalidade última do viver, resulta em vários comprometimentos éticos: implicando em posicionamentos antropocêntricos de arrogância e distorção frente à vida, a si mesmo e a natureza, distanciando o ser humano do contato com a dimensão espiritual, com a origem e a finalidade vital. Segundo Amaral (1987), Dilthey concebeu que a intranquilidade dos tempos modernos emergiu do desequilíbrio entre a aspiração

incontrolada do homem por conhecer e dominar cientificamente o mundo e a perda da própria soberania do espírito, no exercício de seu autodomínio e autoconhecimento, deixando o ocidental em um estado de perplexidade e esvaziamento, pois não consegue acessar o enigma da origem das coisas e o sentido vital da existência.

Uma educação que se pretende integral, deve caminhar para a revalorização e integração entre ciência, arte e espiritualidade, compreendendo estes domínios como complementares e fundamentais para a totalidade da vida humana. Para Cassirer (1999), todas estas “formas de pensamento” são válidas e necessárias. Particularmente, a arte e os mitos, são modos de conhecimento e de linguagem que ampliam nossa percepção das “propriedades expressivas”, enriquecidas de significados emocionais e de captação intuitiva da realidade. A arte e a religiosidade nos possibilitam um contato profundo com nossa íntima experiência de vida, possibilitando aceder ao enigma e aos mistérios vitais, “aos fenômenos de nosso espírito que não podem ser rigorosamente explicados pelos mesmos princípios e leis da uma ordem mecânica da natureza e nem completamente analisados e compreendidos por nossa lógica racional” (PINHO, 2003, pg. 77). Para Dilthey (AMARAL, 1987), tanto a atividade científica como a artística- tanto o poeta como o filósofo- estão em busca de conhecer, comunicar-se e conectar-se com o enigma da unidade original, estão em busca de voltar a “ser uno com a vida”.

Educação Guarani: vivência e espiritualidade

As pesquisas com o povo Guarani- os diálogos, a convivência e as reflexões produzidas com os sujeitos, a partir da observação participante e da inserção etnográfica- nos conduziram por novos caminhos, germinando uma semente em direção ao sentido da vivência e da espiritualidade como fundamentos da educação. Para o Guarani, todos os espaços são de aprendizagem e se constituem como um tempo contínuo, permeados e fundamentados pela visão cosmológica: os rituais, os modos de trabalho e de convivência, as brincadeiras, as interações com a natureza, os movimentos espontâneos das crianças de descobertas e exploração do ambiente e de si mesmas, o toque, etc. Todas estas experiências, saberes e práticas, estão enraizados no viver, contexto amplo do processo de educação: “a escola é toda a vida Guarani” (BERGAMASCH & MENEZES, 2009, pg. 87).

Na educação Guarani, o saber encontra-se permeado pelos sentidos, unindo vários aspectos e manifestações de uma mesma realidade, considerando que há uma interrelação mútua entre todas as coisas. Como postula Capra (2011) sobre a filosofia

oriental, também consideramos que para o Guarani, o cosmo é visto como uma realidade inseparável e em eterno movimento, vivo, orgânico, espiritual e material ao mesmo tempo. A natureza deve ser conhecida a partir da racionalidade e da intuição, sendo estes conhecimentos elevados para a busca de verdades transcendentais.

Segundo Bergamaschi & Menezes (2009), a dança ritualística Guarani é uma forma especial de transmissão de conhecimentos da cosmovisão xamânica, onde o aprendizado integra o olhar o mundo, o descobri-lo, o explorá-lo, o vivenciá-lo, tendo como fonte de inspiração o respeito à vida e a natureza, estando todas estas formas entrelaçadas coerentemente com a prática sociocultural circundante. Tradições, crenças, histórias mitológicas, não são ensinadas como transmissão de valores abstratos, correspondem à prática cotidiana de viver e conviver das pessoas como um todo.

A cosmologia de cada povo lhe dá uma “imagem do mundo que cada sociedade produz para orientar-se nos conhecimentos e para situar o lugar do ser humano no conjunto dos seres” (BOFF, 2001, p. 194). Esta constituição se afirma, por exemplo, na consideração de que a autoridade principal da aldeia é o Karaí ou KunhaKaraí (mulher). Este (a) é que preside os rituais, aconselha, cuida e cura as pessoas e a coletividade em seu processo de vida e de construção como pessoa. Nesta concepção de mundo, o xamã é o mediador entre os seres humanos e não humanos, entre o mundo da “matéria e dos espíritos”. A educação Guarani, pauta-se nas narrativas de “histórias antigas”, passadas de geração a geração, onde a tradição religiosa unifica as pessoas como comunidade, que se constrói nos rituais coletivos que tem como sede a OPY, “casa tradicional de reza”.

O xamanismo dos povos Ameríndios, segundo Kusch (1986), considera real outra dimensão de mundo, reconhecido pelo pré-sentimento, pela intuição e pela fé. Busca compreender os significados de concepções místicas, não dissociando natureza e cultura, pois os outros seres compartilham com o ser humano uma origem comum. Assim, os seres *da natureza* não são apenas *seres que habitam a natureza*, conferindo um sentido de sacralização e mistificação da realidade, valorizando as experiências de êxtase, sonhos, mitos, rituais, arte e o xamã, como mediadores do mundo terrestre e sobrenatural. Nesse sentido, integra sistemas simbólicos, socioculturais e cosmológico, trazendo um entendimento do universo como constituído por níveis tanto visíveis como invisíveis, como uma totalidade que une e unifica, onde há um cuidado com o fluxo da energia e com a influencia deste no bem-estar dos seres humanos: a religiosidade

cumprir o papel de religar o pessoal, o social, o ecológico, o teológico, o material, o espiritual e o sobrenatural.

A palavra para o Guari é sagrada, pois é manifestada como um princípio espiritual que dá vida ao ser material, concebida como um processo que desde sua origem vai sendo espiritualizada no decorrer da vida: daí seu poder de educar! Ela é um modo de simbolização que vivifica a relação com a natureza, onde os espíritos estão sempre presentes. A palavra convida os indivíduos a vivenciar: perceber, sensibilizar-se, compreender, mistificar e simbolizar a realidade, através da potencialização da “personificação” dos animais, das árvores, das águas, do sol, que vão produzindo uma rica subjetivação e objetivação dos elementos da natureza. Destacamos a simbologia da força do percurso do sol para o Guarani, relacionado como um caminho a ser percorrido, tendo a referência dos passos de Nhamandú na terra: o caminhar divino.

A vivência como princípio educativo, permite uma autorreflexão, uma compreensão da vida a partir do vivido e da sua expressão, anterior ao pensamento, afirmando-se como uma força organizadora na formação do Guarani. A palavra-alma, que possibilita a vivência, é a base para a espiritualidade, pois é o assentamento do espírito na matéria. A espiritualidade remonta aos significados da palavra Arakuaa e Mba' ekuaa, que segundo Chamorro (2008), remete a sabedoria, aquele que sabe, considerando que o fundamento da linguagem humana nasce da sabedoria contida em sua própria divindade e que a base desta é o amor. O Sr. Alexandre, conselheiro do Canta Galo, ao falar da origem do mundo, afirma que a Terra foi criada a partir de um Karaí, que aceitou as palavras de Deus, que transformou o mundo a partir do Xondaro. Desse modo, a Terra que pisamos é nossa irmã e tem vida- é uma “pessoa”, tem alma, é audível, plástica e visual (MELIÁ, 2010)- assim como a água é o sangue do Karaí: por isso as crianças devem respeitá-la (BERGAMASCHI & MENEZES, 2009).

É a partir desta concepção da terra que o Guarani vive a experiência profunda do bem-viver, enquanto reciprocidade de bens e de palavras que são dimensões fortemente entrelaçadas, em seus aspectos simbólicos, místicos, religioso, objetivo e vital. O tekó é a cultura Guarani, identificada a partir da discussão de Meliá (2010, p.37) como “uma experiência de vida compartilhada num território e num modo de viver o princípio Guarani”. A educação, por sua vez, é um processo pedagógico orientado para a consecução de um projeto de identidade, um modo de ser: o Guarani. O processo de educação é formar um “bom Guarani”, buscando uma perfeição através da reza, da

dança e do canto, garantindo o crescimento da palavra-alma, que vai sendo cultivada ao longo da vida, a partir da compreensão do ñandereko, nosso modo de ser.

Para Vherá Poty (2015), é muito difícil um não indígena entender o sentido da educação Guarani, que valoriza a palavra-alma, a arte, o misticismo, a vivência, a espiritualidade, como possibilidades tão válidas e fundamentais para o viver e conhecer a realidade, assim como a ciência. A educação Guarani, traz uma radicalidade do viver, propondo um mergulhar e entregar-se à vivência de forma fervorosa, a partir de sua cosmologia e de um profundo contato com a dimensão espiritual contida na natureza e em si mesmo.

Considerações Finais

Pensar a educação Guarani a partir da vivência como seu fundamento, sendo esta a raiz da autorreflexão humana, é considerar que o desenvolvimento pessoal e social, a formação para uma cidadania planetária, só tem força quando fundamentada na vitalidade da humanidade. Por isso, é imprescindível que haja uma religação entre o todo e as partes no processo de formação humana, possibilitando uma integração da vida psíquica, dos nexos estabelecidos entre o sentir, o intuir, o compreender e o agir, numa consciência que eleva o espírito a ampliação do sentimento de vida em cada pessoa (AMARAL, 1987): a vivência estimula o comprometimento ético de todo saber (DILTHEY, 1994). Para Jung (2014), a psique humana, em nossos tempos modernos, encontra-se fragilizada, já que desprovida da capacidade de simbolizar e espiritualizar-se. Os seres humanos se percebem e se sentem isolados do cosmos, desvinculados da natureza, de sua origem vital, sem envolvimento emocional com os fenômenos naturais. Falta espírito nos rios, nas casas, na chuva,..., no coração!

A educação Guarani nos convida a refletir sobre novos modelos para uma educação integral, colocando o resgate da vivência como categoria epistêmica e pedagógica. Do mesmo modo, propõe o diálogo entre arte, ciência, ritos e mitologias, considerando estes como saberes e práticas complementares e transdisciplinares. Espera-se que o conhecimento seja tanto uma possibilidade de compreensão, como um contato com a vida, capaz não somente de nos instrumentalizar para a vida, mas de transformar a nós mesmo, de nos possibilitar encontrar e nos reconciliar com uma ordem espiritual da vida e do viver.

Referências

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dilthey: um conceito de vida e uma pedagogia**. São Paulo: Perspectiva. USP, 1987.

BOFF, L. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida & MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **Educação ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

CASSIRER, Ernst. **Antropología filosófica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

COELHO JÚNIOR, Nelson; CAMARGO, Paulo Sérgio do C. **Merleau-Ponty filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 1992

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura. YVY ARAGUYGE: fundamento da palavra Guarani**. Dourados, MS: editora da UFGD, 2008.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da física**. Rio de Janeiro: Cultrix, 2011.

DILTHEY, Wilhelm. **Sistemas da ética**. São Paulo: Ícone, 1994.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

JUNG, Carl Gustave. **O livro vermelho**. LiberNovus. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KUSCH, Rodolf. **América profunda**. Buenos Aires: BONUM, 1986.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação Guarani segundo os Guarani**. In D. R. Streck (Org.), *Fontes da pedagogia latino americana: uma ontologia*(13 pp). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MENEZES, Ana Luisa T; PINHO, Ana Maria M. **A arte e a vivência na psicologia comunitária e educação popular**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

MORIN, E., CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PINHO, Ana Maria Melo de. **El valor ético del arte**. Buenos Aires: Libris, 2003.

POTY, Vherá&CHRISTIDIS, Danilo. **GUARANI-MBYÁ**. Porto Alegre: Wences Design Criativo, 2015.

TORO, Rolando. **Biodanza**. São Paulo: Olabrás/EPB, 2005.