

A FORMAÇÃO HUMANA NOS MUNDOS QUE AINDA NÃO: A experiência da palavra no canto-mito Nhamandu dos povos Mbyá-Guarani

Maria Conceição Dominique Gomes Paulo¹

Alexandre Simão de Freitas²

RESUMO: O presente artigo aborda a educação na perspectiva dos *mundos que ainda não*, mundos esses que foram apreendidos por meio de uma experiência poética da palavra tal como problematizada pelos povos Mbyá-Guarani. Trata-se de um ensaio filosófico-educacional que se moveu em meio a um horizonte filosófico-poético com a finalidade de sinalizar o desejo de constituir uma experiência singular de pensamento no campo pedagógico. Nessa perspectiva, assumimos que as *poéticas ameríndias*, dramatizadas em seus cantos míticos, se constituem como vetores importantes de descolonização dos nossos sistemas de pensamento. Metodologicamente, focalizamos nossa atenção na potência da palavra presentificada no mito Nhamandu, presente na cosmovisão dos povos Guarani, desdobrando algumas de suas possíveis contribuições acerca dos desafios da formação humana.

Palavras-chave: Formação humana; experiência da palavra; poéticas ameríndias; mito de Nhamandu.

1. INTRODUÇÃO

Eu vi... um dia desses eu vi uma imagem que me provocou. Era a foto de um leopardo em sua “vida selvagem” com os olhos vidrados para as lentes daquele que o fotografava. A foto era pequena. Não sei ao certo se pela beleza do animal ou pela grandiosidade da captura, me peguei fascinada. Então, eu dei um *clique* para apreciar em tamanho amplo o que meus olhos estavam admirando e daí a surpresa. Bem atrás, quase colado ao leopardo, estava uma pantera que a princípio achei ser apenas uma sombra do próprio leopardo. Ela estava mesmo tão escondida ou era eu quem estava cega? Talvez fossem as duas coisas. Mas, desde então, passei um tempo a pensar naquela imagem que, volta e meia, retornava à minha memória.

Entendem? Não era a sombra do leopardo que ocupava meu campo atencional. Era uma outra coisa! Era outro animal. Era a pantera, no seu próprio espaço, imponente, com seus jeitos, seu olhar penetrante e seus próprios comportamentos. Mas como eu disse, eu sequer havia notado em uma primeira mirada. E me pus então a refletir: por que eu não tinha visto a pantera? Mais do que isso: quantas outras coisas têm me passado despercebidas, por que em determinados momentos eu não olhei com mais paciência?

¹ Estudante do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco.

² Professor Orientador vinculado ao Departamento de Políticas e Gestão da Educação. Email para contato: alexandre.freitas@ufpe.br

O que quero dizer é: o que existe por aí? Em que mundo realmente vivemos e quais são aqueles que apesar de existirem, sequer pensamos sobre eles, por que em algum momento tudo se ocultou para nossos modos de olhar? É como se a sombra do leopardo que, na verdade, era uma pantera houvesse impulsionado o meu querer questionar o silenciamento de outras formas de vida que (re)existem na marginalidade, em uma espécie de plano recalçado; vidas que imbricadas em sua própria exclusão guardem o reconhecimento da potência disso que irei chamar, ao longo desse trabalho, de experiência poética da palavra.

A verdade é que, no mundo da Educação, temos lidado apenas com um único modo de pensar a vida, o mundo, a existência. Com isso, não temos minimamente nos dado a possibilidade de acessar as potências implicadas em modos de ser-outro, enxergar-outro, abocanhar-outro, uma vez que somos engolidos por uma lógica que cotidianamente vem nos tirar a chance de ejetar da sombra o que nas últimas décadas tem sido embrulhado em plástico bolha, colocado em uma caixa de papelão e esquecido no depósito pelo modo ocidental de viver. Não por cuidado e cautela, mas para não ser propositalmente encontrado. Algo me diz que sequer pensamos nesses outro(s) mundo(s), porque uma vez inseridos na lógica epistêmica moderna, nossos olhos se enevoam, nossa cabeça se enrijece, e diante das paredes institucionais que se edificam em nossa frente, nos tornamos quase que incapazes de perceber que nessa concretude existem fissuras que podem nos dizer e ensinar um tanto de questões.

Então...

Um certo dia cogitei adentrar aquela fissura do olhar e fuçar esse esconderijo, arrumá-lo desarrumando, abrindo as caixas e vendo o que tem ali dentro. Neste Trabalho de Conclusão de Curso vou tentar prestar um pouco de atenção na possibilidade de que, talvez, existam e resistam *mundos que ainda não*. Para tanto, tomarei o caminho poético de uma experiência da palavra, a fim de colocar em cena outras formas de compreender a formação humana. Mais diretamente, focarei a experiência da palavra tal como vivida pelos povos Mbyá-Guarani, sinalizando assim um desejo que me move e me perturba de querer constituir uma experiência de pensamento capaz de produzir pontos de fuga para re(pensar) a formação humana.

Como ressalta Chamorro (2008), os povos chamados Guarani enfrentaram o cerco da colonização bebendo de suas próprias fontes de saber, atualizando-as a partir de suas tradições míticas. Um exercício de criatividade e resistência que se expressou em uma “cosmificação da palavra” (p. 161), isto é, em uma forma de “celebração da palavra” que se apresenta de maneira paradigmática em seus mitos e ritos (p. 235), o que levou essa

pesquisadora a reconhecer que a espiritualidade guarani se dá fundamentalmente como experiência poética da palavra.

Com essa percepção em mente, o *canto-mito de Nhamandu* ganhou destaque nesse presente trabalho, sendo apresentado enquanto uma cosmovisão sofisticada capaz de desafiar os modos hegemônicos o modo pelo qual nos relacionamos com as teorias que nos rondam e nos sugam e configurar uma racionalidade outra que contribua para descolonizar nossa visão da Educação. De modo particular, ao trazer à tona esse canto-mito tento retribuir àquilo que me fez sair do lugar nesses últimos anos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, expandindo meu modo de pensar ao me fazer encarar outras faces da educação.

Desde o primeiro período do curso, fui sendo entrelaçada em uma rede de palavras que me guiaram e fizeram delinear meu caminho formativo como pedagoga. Período após período, seguindo o rastro dessas palavras, me deparei com algumas disciplinas eletivas que me jogaram, literalmente, para uma dimensão estranhíssima: a dimensão poética da educação; dimensão que raramente vi ser tematizada nos livros e outros textos que circulavam no meu processo de formação inicial. Foi essa dimensão que levou ao *canto-mito de Nhamandu* com o qual me deparei em um livro de Pierre Clastres *A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani* que havia sido indicado em uma daquelas disciplinas eletivas que cursei.

À primeira vista, para ser sincera, nem conseguia compreendê-lo, era “poético demais”! Mas, paradoxalmente, foi isso que também fez com que eu fosse atrás de algo que ainda não sabia o que era. Um dia nas minhas buscas em torno desse canto-mito surgiu a frase *o mundo que ainda não*. Sim, era desse “ainda não” que, talvez, eu estivesse procurando-precisando. Foi esse “ainda não” que me atravessou. Foi a junção dessas duas palavras que me inquietaram e que me trouxeram até esse trabalho final de conclusão de curso. Na escrita de um texto memorial realizada para o fechamento de uma outra disciplina, havia destacado que:

... Certa vez acreditei em muitas coisas e todos os dias, gradualmente me vem à tona que não. Alguns desses muitos não, me fez compreender que no ‘entre da vida’ existem graças, existem coisas que nos atravessam, pequenos gestos que nos capturam, quer percebamos elas no momento em que acontecem ou não. E, por isso, acredito no ato de agradecimento enquanto modo de reconhecer aquilo que me chega de mansinho enquanto a vida acontece. E muitas coisas acontecem.

Por isso, evocar a temática dos *mundos que ainda não* para pensar radicalmente os processos de formação humana envolve mais que um interesse acadêmico em sentido estrito. Na verdade, é uma forma, como disse, de agradecer o que, ao longo da minha formação como pedagoga, foi me chegando de mansinho e me desarrumou. Agora, reconheço que, no mundo da Educação, existe mais do que os meus olhos conseguem captar e minha cognição perceber.

O *canto-mito de Nhamandu* fez com que eu refletisse melhor sobre minhas preocupações pedagógicas, pensar nas *impossibilidades de mundos que ainda não*, e que, por isso mesmo, estão por aí presentes-ocultos em uma infinidade de modos de resistência. Com as múltiplas perguntas que afloraram a partir do desejo de pensar algo em educação através desse *canto-mito de Namandu*, parti para um levantamento bibliográfico que realizei no Banco de Teses da Capes pude constatar. Notei que, apesar de existirem trabalhos com foco no estudo de mitos em interface com o campo educacional, ao refinar a pesquisa para aproximar a busca com o foco na formação humana apreendida através de pontos de vista não-ocidentais, foi se tornando evidente que este tipo de temática ainda é pouco debatido academicamente.

Nessa perspectiva, o presente trabalho buscou problematizar: *como a experiência poética da palavra presentificada no mito Namandu dos povos Mbya-Guarani pode contribuir para abrir outros modos de pensar os desafios da formação humana na atualidade?*

O pressuposto assumido foi que as *poéticas ameríndias*, dramatizadas de forma paradigmática em seus cantos míticos, se constituíram historicamente como um vetor importante nas suas resistências à colonização. Nesse sentido, defendo que retomar a experiência poética da palavra dos povos ameríndios pode abrir novas possibilidades de descolonização dos nossos modos formas de pensar a formação do humano. Em outros termos, admito que as *poéticas ameríndias* podem instaurar possibilidades político-pedagógicas de *desver* e *desler* os sentidos dominantes acerca da formação humana no mundo da Educação.

Como *poéticas ameríndias* entendo a multiplicidade de formas que as centenas de povos originários das Américas nos apresentam, seja nos objetos que produzem, nos seus gestos, nas suas corporalidades, nos seus cantos, nas suas vastas narrativas, seja ainda no universo que entendemos hoje como o das artes contemporâneas, o audiovisual, o cinema e suas interfaces. No entanto, a experiência da palavra que, nesse trabalho, qualifico de experiência poética se faz presente em todos os domínios da vida dos povos ameríndios e são

certamente o terreno vital de sua permanência e de suas formas singulares de vida e resistência.

Assim, as *poéticas ameríndias* apontam para um aprendizado da percepção a tudo o que é sensível, sendo essa a base mesma da educação das pessoas indígenas dentro de suas infinitas variações (CESARINO, 2011). Com essa compreensão, definimos como objetivo geral *ensaiar uma aproximação filosófico-poética entre a experiência da palavra dos Guarani e os desafios da formação humana* e, de forma mais específica *delimitar os sentidos da experiência da palavra nos cantos míticos dos povos Mbyá-Guarani, bem como agenciar a potência da palavra presentificada no mito Nhamandu, a fim de desdobrar algumas de suas possíveis contribuições acerca dos desafios da formação humana na atualidade*.

3. MARCO TEÓRICO

A palavra poética e a experiência da linguagem

A poética firma um compromisso de enxergar uma outra maneira de ver a Educação; maneira esta que explicita uma base radical situada além do que temos conhecido como os eixos epistêmicos e cognitivos da formação humana. Para Berle e Richter (2015), a poética exige, paradoxalmente, que “cogitemos ultrapassar certas fronteiras de pensamentos” fixados socialmente, aproximando “as temáticas da imaginação poética e da linguagem no campo da Pedagogia” com o intuito de aprendermos “a pensar temas impossíveis de serem paralisados em respostas fixas, pois dizem respeito à experiência de coexistir”, uma vez que esta experiência “não seria redutível nem a conceitos nem a categorias prévias” (p. 1030).

Nessa compreensão a noção de experiência poética emerge como um caminho para pensar outramente. No entanto, a experiência poética não é propriamente um conceito, pois encaixar e atrelar a este descritor um significante excluiria o seu potencial de instaurar a possibilidade de pensar a linguagem e a palavra em sua materialidade, desdobrando formas clandestinas de habitar o mundo. A experiência poética seria então mais um modo de pensamento que desconfia e (re)pensa o já configurado pelos conceitos que nos são dados.

Na mesma direção, a experiência poética mostra como alguns saberes têm sido considerados como mais científicos, mais verdadeiros, mais adequados, mais representativos para pensar as questões sociais e educacionais do que outros. Na esteira dessa (des)qualificação e suas hierarquizações do que serve ou não para se pensar, a experiência poética, como apontam Berle e Richter (2015), nos faz encontrar “a potência da reflexão pedagógica muitas vezes fora da pedagogia, por exemplo, ali no cruzamento entre os

devaneios dos poetas e as especulações dos filósofos”. Assim, fazer uma experiência dos problemas da educação através de uma experiência poética pode configurar-se como uma experiência de pensamento estrangeira.

Para Larrosa (2002), em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, isso mostra, mais amplamente, a dificuldade que enfrentamos para fazer experiências nos tempos atuais. Um modo de perceber essa dificuldade, diz ele, se dá justamente quando tentamos pensar por meio das palavras. Claro, na educação, fazemos um uso contínuo e sistemático das palavras, mas raramente nos damos conta de como o nosso próprio modo de pensar é envolvido e alterado pelas palavras mesmas. Enquanto seres humanos precisamos das palavras para dar ou não sentido às coisas e situações que nos envolvem. Daí que atividades como “considerar as palavras, criticar as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, etc.” não sejam “atividades ocas ou vazias” (p. 199).

Pois, ainda segundo Larrosa (2002), “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (p. 201). Podemos dizer que a relação que estabelecemos com as palavras é bem mais do que um ato de comunicação ou transmissão de informações. Ao fazer uso das palavras ativamos uma dimensão viva e que permite expressar nossos modos de experienciar a nossa presença no mundo, bem como a presença do próprio mundo.

É, portanto, com uso das palavras, ou melhor, pela experiência que fazemos ou não fazemos delas e com elas que somos convidadas/os a um diálogo acerca dos saberes da experiência ameríndia como operadores para pensar de outros modos, para educar diferentemente. Um aspecto chave nesse processo é a experiência da linguagem, uma vez que, como afirmam Lima e Andrade (2022), para fazer uma experiência da escola e dos saberes que aí circulam, seria preciso, antes de tudo, “desterritorializar a linguagem” (p. 27). Podemos dizer, assim, que a *impossibilidade* dessa experiência fala sobre a *descrédibilidade* dada às potências transformativas que precisam ser acionadas na relação que tecemos com os outros. Isso faz com que o “novo”, isto é, a própria criação não se produza, não tenha vez nem voz e não seja vista como agenciadora de novas formas de pensamento na educação. Portanto,

A palavra experiência nos evoca a abertura para a linguagem, para o pensamento, para a sensibilidade para a ação, para a paixão e estas nos evocam tratar a educação não como por meio da ciência moderna ou por meio da mera experiência de aprendizagem de conceitos e conteúdos elaborados por órgãos estatais. Para Larrosa, seguindo a leitura de Agamben, é a linguagem que nos permite que criemos formas culturais, novas formas de apresentar algo, o nosso mundo, afinal, é expresso por palavras (Lima e Andrade, 2022, p. 38).

Podemos dizer ainda que a palavra poética mora em uma espécie de abertura encarnada numa linguagem destituída de suas funções instrumentais de designação ou explicação. Uma linguagem virada ao avesso. Uma linguagem gesto visto que “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar” (LARROSA, 2002, p. 23). Assim, ao desacelerar os processos informacionais, comunicacionais, utilitários da linguagem é possível, continua Larrosa, sentir, “sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p. 23).

Não obstante, todo esse processo, é também travessia e perigo. Skliar (2014) evoca a poética como um “labirinto”, pois “se de verdade escutamos, se de verdade olhamos, se de verdade nos passa algo além do relato agradável de nossa existência, as interrupções comandam a linguagem” (p. 89), ou seja, existe um perigo arraigado na experiência poética da palavra, uma vez que ela passa por todos os tipos de solidão do que é e está sendo excluído. Por isso, preciso “aceitar o risco de que sua lucidez seja considerada perigosa” (p. 90). O perigo aqui se refere a uma língua que interrompe os modos habituais e normalizados vigentes. Trata-se da experiência da linguagem “como desordem, como desobediência, não apenas contra alguma coisa, mas uma rebelião sempre vivida junto a alguém, um tipo de rebelião diante de um mundo que cada vez nos envelhece mais depressa (SKLIAR, 2014, p. 94).

Uma linguagem à flor da pele ou uma pele à flor da linguagem, a poética, a experiência da palavra que se faz por meio desta, é condição de um modo outro de produzir sentidos e principalmente de sentir no mundo da Educação. O gesto de pensar poeticamente a Educação excede a razão pedagógica moderna e suas im-posições. É nesse mesmo sentido que Berle e Richter (2015) defendem que “o movimento que assegura a potência e a espontaneidade do fazer poético reside na expressividade do gesto, na abertura entre as

palavras, no silêncio entre as notas musicais, no vazio entre os traços e manchas” (p. 1040). Assim, para que haja uma chance para essa experiência, mesmo que ínfima, é preciso estar aberto ao que vem de fora e carrega uma força estranha, explosiva, intrusiva, a fim de abrir espaço em nossas subjetividades. Isso significa que é preciso reaprender a acolher “o alheio, o outro” enquanto “distância necessária” entre você e você mesmo para que “algo ocorra” (SKLIAR, 2014, p. 05).

A experiência poética da palavra, dessa maneira, “procede de um tipo de desobediência da linguagem. Sem desobedecer à linguagem não haveria nem filosofia, nem poética, nem mundo” (SKLIAR, 2014, p. 05). Ora, não é essa desobediência que encontramos nas vozes ameríndias que “problematizam sua existência entre a dominação e a sedução da cultura hegemônica do não ameríndio e a resistência da cultura autóctone na interface colonização/descolonização” (WALTER, 2021)? Para esse autor, o gesto poético dos povos ameríndios opera em um *entre-lugar* situando entre o lugar de subalternização e de invisibilização e o lugar-lar das mitopoéticas que fazem-deixam falar as suas formas próprias de existência e resistências. Para Walter (2021), as mitopoéticas são como “um meio de revelar, denunciar e transformar a contínua *colonialidade do poder* através de uma revisão da história e, neste processo, recolocar a língua, as categorias e os processos de fundação que dão sentido às coisas e aos acontecimentos; ressignificando os valores mediante os quais nos recordamos, sabemos, interpretamos as coisas e agimos conforme” (p. 08).

Isso significa que as mitopoéticas ameríndias, em seu poder de fazer ser o que não é, produzem visibilidades, isto é, produzem uma presença enquanto ação transformativa dos corpos em suas relações territorializadas no e com o mundo, metamorfoseando os modos de ser-pensar-sentir-agir em linguagem. Assim, a linguagem poética ensina ao pensamento – e à pedagogia – como lidar com suas *descontinuidades* sociais, existenciais, políticas e espirituais.

4. METODOLOGIA

Mito e poesia como gestos metodológicos-pensantes-políticos-pedagógicos

A pesquisa que articulou o presente Trabalho de Conclusão de Curso insere-se no campo da Filosofia da educação. Trata-se de uma investigação de caráter teórico-bibliográfico situada no âmbito das abordagens qualitativas. De um ponto de vista mais estrito, seguimos os horizontes abertos pelas chamadas *abordagens pós-críticas* em Educação (PARAÍSO, 2004), comumente conhecidas sob o rótulo de *pós-estruturalismo*.

Essas abordagens influenciaram profundamente as teorizações e as pesquisas em diversos campos das Ciências sociais e humanas nos últimos anos, inclusive no campo acadêmico da Educação no Brasil. Em geral, esse tipo de teorização utiliza uma série de ferramentas conceituais e operações analíticas que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam.

[...] essas pesquisas têm-se expandido no Brasil e incorporado uma variedade de linguagens oriundas de diferentes autores e teorias incluídas nas “teorias pós-críticas”. Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

Segundo Paraíso (2004), o marco dessas abordagens no campo Educacional foi a 16ª Reunião Anual da Anped, realizada em 1993, quando foram apresentados dois trabalhos nessa perspectiva (SILVA, 1993a; SANTOS, 1993). O primeiro, discutindo as questões centrais do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, mostrando as continuidades e as rupturas em relação à pedagogia e à sociologia críticas. O segundo, discutindo as relações entre poder e conhecimento com base na noção poder-saber de Michel Foucault.

Nesse mesmo ano, Paraíso (2004) identifica outro marco importante: a publicação do livro *Teorias educacionais críticas em tempos pós-modernos* organizado pelo professor e pesquisador Tomaz Tadeu da Silva (1993b), responsável também por introduzir, como tradutor e comentador, as contribuições educacionais de autores como Baudrillard, Derrida, Foucault, Lyotard, entre outros. Por fim, ela destaca, em 1994, o livro *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, também organizado por Silva (1994). As referências citadas neste livro exerceriam “grande influência nos estudos e nas investigações em educação que trabalham com perspectivas pós-críticas. Ele foi, certamente, um importante fator no processo de divulgação, disseminação e multiplicação das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil” (p. 286).

Assim, como consequência de seus interesses, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes

produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras², abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade (Louro, 1995). Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Do ponto de vista mais estrito desse trabalho, importa destacar que as pesquisas pós-críticas em Educação visam contribuir “para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários” (PARAÍSO, 2004, p. 295), fazendo com que os sentidos sejam multiplicados e os conhecimentos expandidos contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força vem, portanto, da desarrumação do já pensado e da necessidade de fazer proliferar outros modos de pensamento.

Assim, em seus múltiplos caminhos e trajetos, as pesquisas pós-críticas em Educação produz deslocamentos a fim de nos fazer olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes. Um desses múltiplos caminhos tem sido exatamente a aproximação de uma abordagem poética das questões educacionais (SILVA, 1998), onde poetizar significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos inéditos, e é isto o que estamos propondo aqui ao mobilizar a experiência da palavra Guarani.

Por isso, o nosso método de análise dos textos selecionados não se guiou pela busca de verdades fundamentais, ocultas ou desconhecidas. O que buscamos foi, antes, ensaiar uma experiência de pensamento. O que isso quer dizer? Isso quer dizer que, como Foucault (2010), nosso problema foi fazer e convidar possíveis leitores a fazerem comigo, “através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência do que somos, do que não é apenas nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de tal forma que saíssemos transformados” (p. 292). Assim, realizamos um exercício de problematização do modo como fazemos uso da palavra para significar a formação humana³, por meio de uma conversa com a mitopoética dos povos Guarani, tentando não explicar ou descrever essa mitopoética, mas

³ Para Foucault, tratava-se sempre de pesquisar a partir de um campo empírico localizado e nesse nível colocar as questões cruciais, para num segundo momento elaborar o que chamava de *problematização* (FOUCAULT, 2004, p. 242).

antes fazê-la mais próxima de nós, educadoras e educadores, e dos problemas que enfrentamos.

Desse modo, o mito e a poesia ameríndia, nesse caminho metodológico, se configuram, eles mesmos, não como conteúdos a serem dissecados pela análise, mas como um meio descolonizante do pensamento. Seguimos nesse aspecto, Milton Júnior (2009), para quem ao adentrarmos o campo das poéticas ameríndias é preciso reconhecer que, no gesto de nos aproximarmos de um outro ponto de vista, isto se torna uma via para nos compreendermos diferente e não apenas explicar o que compreendemos como sendo o diferente de nós mesmos. Esse perceber-se diferente, diz ele, é o elemento vital para problematizar até que ponto o âmbito pedagógico está disponível ou não para criar pontes com outros mundos (in)visíveis, e a partir daí construir ações para um fazer pedagógico que efetivamente considere as diferenças. O desafio político-epistemológico aqui é abordar o mito e a poesia como modos de reativar uma pluralidade de sentidos capaz de nos fazer delirar uma vivência não hegemônica. Além disso,

[...] perseguir tal abertura no campo das ideias educacionais implica assumirmos que a ação de educar acontece não apenas no encontro entre diferentes modos de perceber e viver, mas também no cruzamento de temporalidades, de épocas que trazem consigo diferentes instrumentalidades, racionalidades e sentimentalidades (MENEZES; RICHTER, 2014, p. 106).

O mito e a poesia podem, portanto, se apresentarem como intercessores disruptivos para abrir perspectivas no âmbito filosófico-educacional e sua racionalidade dominante, bloqueando suas tentativas de, a todo custo, silenciar outras formas de pensar e conhecer. Mas, isso não significa defender uma simples transposição das cosmologias ameríndias para as populações que habitam os demais lugares do mundo, o que seria uma ingenuidade.

Como sabemos, não basta o reconhecimento das perspectivas epistêmicas encampadas pelos povos originários para que aconteça uma mudança nos modos de vida ocidentais. Por isso, o que se visa é um questionamento dos modos “pelos quais o Ocidente propagou a obliteração das vias afetivas e sensíveis entre humanos e não humanos como uma maneira de justificar práticas de espoliação dos primeiros pelos segundos” (INOCÊNCIO, 2023, p. 129).

Enfim, metodologicamente não separamos o “que” estamos estudando e “como” desejamos descolonizar o *modus operandi* da Filosofia da educação. Ao abordar a formação humana desde as forças potenciais do mito e da poesia, tentamos nos relacionar de forma

crua, isto é, simplesmente reconhecendo a grandiosidade dos modos outros de pensar; modos historicamente escanteados pelos sentidos limitados de existência e educação que nos regem.

Nessa direção, não tenho dúvidas, como apontam Menezes e Richter (1976), em seus estudos sobre infância, que a dimensão das palavras e do pensamento educacional Guarani “tem nos desafiado a enfrentar, conjuntamente com os professores indígenas e não indígenas, a invenção de uma escola descolonizadora da palavra. A descolonização da palavra emerge como tarefa crucial para imaginar outros modos de educar e valorizar a vida que não se impõe, mas se ‘deixa estar’ no viver mesmo” (p. 116). Logo, a mitopoética ameríndia guarda em seu cerne uma série de gestos reflexivos, os quais suscitam outro exercício de formar o humano nessas terras. E, por esse meio, pode-se erguer um novo horizonte que problematize sentidos pedagógicos que se aproximem da noção de vida em comum enunciada pelos Guaranis como uma *terra sem mal* ou como fala o canto-mito que apresentaremos a seguir de um *mundo que ainda não*, revelando um modo original e originário de viver o gesto de educar outrem.

5. ANÁLISE

De que falam os Guarani? A *terra sem mal* e o jaguar azul

Ele [o deus Ñamandu] faz advir primeiro a Palavra, substância comum aos divinos e aos humanos. Atribui à humanidade o destino de acolher a Palavra, de nela existir e de dar-lhe abrigo. Protetores da Palavra e protegidos por ela: tais são os humanos, todos igualmente eleitos dos divinos. A sociedade é o usufruto do bem comum que é a Palavra (CLASTRES, 2004, p. 11).

Os escritos de Pierre Clastres apontam uma tese intrigante sustentada em *A sociedade contra o Estado*, de 1974, e a *Arqueologia da violência*, de 1980. A ideia de que determinadas sociedades não-ocidentais - e, mais especificamente, as sociedades ameríndias - detêm mecanismos para conjurar a emergência de um poder político separado, o Estado.

Isso não significa que se trate de sociedades "sem" Estado, mas antes de sociedades "contra o Estado"; sociedades ancoradas em uma recusa ativa⁴. Clastres, antropólogo francês, viajou para às terras baixas da América do Sul com problemas filosóficos precisos, mas que foram se transformando à medida que se deparava com os problemas postos pelas próprias populações que supostamente ele viera estudar. Assim, sua compreensão das *sociedades*

⁴ Por razões óbvias, não temos como apresentar aqui de forma mais detalhada uma leitura das contribuições da obra de Pierre Clastres. Para uma exegese do seu projeto ver Cardoso, Sergio. *A crítica da antropologia política na obra de Pierre Clastres*. São Paulo: tese de doutorado, FFLCH/USP, 1989.

contra o Estado produziu efeitos profundos especialmente sobre o campo da filosofia política.

Para os nossos propósitos, importa destacar o que Clastres (1995) chamava de "filosofia da chefia ameríndia", a partir de sua experiência de campo com os Guayaki que lhe permitiu traçar uma espécie de retrato do *chefe ameríndio típico*, isto é, aquele que ocupa uma posição política singular, uma vez que ele é destituído de poder pelo grupo que lá o instalou na condição mesma de chefe⁵. Curiosamente, a principal e mais importante competência esperada do chefe indígena estaria no campo da oratória, pois a "sua fala delimita a sua função", mesmo que devesse "ser esvaziada de todo poder de mando e decisão, de toda capacidade comunicativa, tornando-se puro valor" (p. 76). Essa fala convertida em "puro valor" seria a responsável, na visão de Clastres, pela resistência dos Guarani aos séculos da Conquista ao permitir que se mantivessem fiéis aos saberes de seus ancestrais, sobretudo de seus ancestrais míticos.

No entanto, a maioria dos estudos que tratam das formas de resistência dos povos Guarani aos processos de colonização tendem a valorizar mais sua experiência de caminhar. De fato, os povos Guarani ficaram extremamente conhecidos por seu *ethos caminhante*, uma forma de existir que fazia do movimento a condição de uma vida durável. Sabe-se há muito que sua liberdade política se expressava pelo movimento incessante em busca da chamada *terra sem mal*, aliando o deslocamento espacial ao espiritual e desdobrando uma disciplina litúrgica e corporal que foi amplamente estudada por Héléne Clastres (1978)⁶. A busca pela *terra sem mal*, ou *yvýmarãey*, fazia parte do universo religioso tupi-guarani antes mesmo da chegada dos conquistadores. Foi em busca desse paraíso da abundância que saíram dos Andes e se dirigiram ao litoral do Atlântico e à bacia do Prata. *As Lendas da Criação e Destruição do Mundo*, publicada em 1914, trouxe ao público a cosmologia e a escatológica guarani. Revelaram também o drama cósmico de um povo que vivia a certeza do fim do mundo, do dia em que a terra iria desmoronar e a espécie humana seria devorada por Jaguarový, o grande Jaguar Azul.

É nesse contexto que se insere o mito de *Guyrapoty*, o pajé legendário que reuniu os guarani e os conduziu em direção ao mar, o fundamento das suas migrações místicas.

⁵ O "contra o Estado" é identificado, assim, ao processo pelo qual o grupo inverte o vetor da relação de poder, neutralizando a ação do chefe (CLASTRES, 1995, p. 76).

⁶ Eduardo Viveiros de Castro, dentre outros, também reconhece no trabalho H. Clastres uma contribuição decisiva para o estudo das metafísicas guarani. Em *Araweté, os deuses canibais*, Rio de Janeiro: Zahar/Anpocs, 1986.

Diversos pajés, inspirados na bem-sucedida migração de Guyrapotý, teriam conduzido, embora sem os efeitos esperados, os povos guarani no século XX em direção ao leste. A crença na terra sem mal teria sobrevivido à conquista, ao colonialismo e à cristianização, e se mantido intacta entre grupos de guarani remanescentes. A busca pela “terra sem mal” tornou-se um dos temas mais fascinantes da etnologia e da antropologia indígenas. Daí para frente o tema ganhou vida própria e tornou-se, nos meios acadêmicos, o fundamento da religiosidade guarani (POMPA, 2002, p.99-101).

Associado aos temas da *terra sem mal* e do Jaguar azul, desenvolveu-se entre os etnólogos e etno-historiadores no século XX o conceito de messianismo tupi-guarani. É aí que se inserem a leitura de Hélène Clastres e sua ênfase nos cantos xamânicos guarani que seriam, para ela, uma espécie de signo da resistência desses povos. Foi com a ajuda de Hélène que Pierre Clastres organizou uma coletânea de cantos e narrativas, intitulando-a *A fala sagrada*, publicada em 1974. Em seu texto, que serve de comentário aos cantos-mitos indígenas, ele apontou as linhas do que vem a ser a metafísica guarani, fundada em um exercício da palavra.

[Mas] se a palavra do chefe era destituída de significado, era puro valor, tendo perdido a capacidade de comunicar-se e surtir efeito sobre a ação de outrem, o mesmo não pode ser dito da palavra do *karai*, do xamã ou pajé que induz pessoas de distintas proveniências ao movimento. Se o chefe não é ouvido, é feito prisioneiro do grupo, o profeta, que se liberta do grupo por um desejo de evasão, de superação das condições impostas pela sociedade, seduz pela sua eloquência (CLASTRES, 1990, p. 37).

Isso ocorreria porque a palavra do xamã ou palavra profética guiava-se pela promessa de uma *metamorfose* capaz de livrar os homens dos infortúnios dados pela sua condição. Esse desejo de metamorfose entre os líderes proféticos dos Guarani Mbyá, que jamais se cansam de impelir a todos a buscar a *terra sem mal*, seja em deslocamentos espaciais, seja em rituais, via cantos e danças, espelha o trágico reconhecimento da fratura inevitável do mundo social, e, ao mesmo tempo, se converte em uma possibilidade de refundação desse mesmo mundo. Em outros termos, para Clastres (1990), a palavra sagrada se tornou um lugar para uma *utopia* ou fabulação política, atualizando as principais narrativas míticas. Como se os povos Guarani deixassem “progressivamente o terreno do mito para se abandonar a uma reflexão sobre o mito, a uma interrogação a propósito de seu sentido, a um verdadeiro trabalho de interpretação através do qual tentava responder à questão que se colocam, até a obsessão” (p. 13):

[...] onde está o mal, de onde vem a felicidade? Eis o que profere, em uma fresca noite de inverno, na sua floresta do Paraguai, junto a uma fogueira que

ativava pensativamente de vez em quando: "As coisas em sua totalidade são uma. E, para nós, que não havíamos desejado isso, elas são más." Ele reunia, assim, o mal desse mundo ruim e a razão desse mal; a infelicidade da condição dos habitantes desse mundo e a origem de sua infelicidade. É porque a totalidade das coisas que compõem o mundo pode se dizer segundo o Um e não segundo o Múltiplo que o mal está inscrito na superfície do mundo. E quanto a nós, os adornados, não é esse mundo que desejávamos, não somos culpados, sofremos o destino do peso do Um: o Mal é o Um; nossa existência está doente, por se desenrolar sob o signo do Um (CLASTRES, 1990, p. 13).

É assim que, segundo Clastres (1990), a transformação do pajé em profeta, ou "sábio", transbordou o seu sentido político e poético, passando a dizer respeito a uma relação particular com o próprio conhecimento. Desse modo, *A fala sagrada* busca refletir sobre o *corpus* mitológico guarani, identificando ali um pensamento profundamente reflexivo⁷ sobre a condição humana. Com base no relato de um informante, Clastres mostra como nas palavras eloquentes, povoadas de metáforas, havia um pensamento sobre o mundo e a presença humana.

A fala sagrada, a palavra dos *pa'i*, dada como exegese da mitologia, era uma espécie de metafísica poética da palavra que coloca toda a comunidade em movimento, diferentemente das sociedades ditas "civilizadas" onde a palavra acaba sendo apenas um "puro meio de comunicação e informação" e se efetiva como algo completamente "exterior" ao homem "civilizado" (CLASTRES, 1990, p. 88).

As palavras-alma como sementes plantadas por Nhamandu

Nos mundos dos Guarani, as palavras e as coisas – como também os nomes e os indivíduos – compreendem uma mesma realidade. Falar ou nomear permite agir sobre o real. Essa é a potência própria da linguagem que os ritos apenas põem em relevo: maneiras de falar em voz alta ou baixa ou mesmo sem emitir som articulado, de fazer silêncio, ou, ao contrário, de gritar contra o vento, o trovão ou o arco-íris, de saudar por outros nomes, que não os seus, os animais que foram mortos, de cantar-chorar os males, grandes ou pequenos, da vida.

[...] falar – cantar – é uma passagem ao ato. As palavras, claramente articuladas e lançadas à plena voz, a fim de que ninguém ignore sua mensagem, são "irreversíveis": a palavra que tomou a todos como

⁷ Diferentemente de Lévi-Strauss, que nas *Mitológicas* chega a lamentar os momentos de passagem do mito à filosofia, P. Clastres detecta, nas *belas palavras* dos profetas guarani, a constituição de um pensamento que interroga o "mundo e a infelicidade do mundo, colocando a questão das causas: por que os homens são humanos demais?" (CLASTRES, 1990, p. 14).

testemunha não tem mais volta, ela obriga aquele que a emite e aqueles que a escutam. “A noite passou. Rambiangi não parou de cantar. As palavras de morte, todo mundo as ouviu e, quando ao alvorecer o homem se ergue, sabe-se muito bem o que ele vai fazer. É como se os atos estivessem já cumpridos” (CLASTRES, 1995, p. 186).

O belo saber, as chamadas *belas palavras*, como os índios as designam, constituem uma tradição sagrada, a qual, de fato, permaneceu por muito tempo ignorada. Nos mundos Guarani os responsáveis por elas são denominados de *ñe'ë jara*, os mestres das palavras. De que falam esses/as professores/as guarani? Eles/as exprimem a condição humana sobre uma terra má, “doente”, porque ainda incompleta e submetida ao tempo. Os Guarani cantam seus mitos, os expressam em *belas palavras* porque recusam essa condição, acreditando que seu verdadeiro destino é outro; é serem outros. É por isso que dia após dia questionam os deuses, na esperança de que finalmente as *belas palavras* os pressionarão a falar, a anunciar “a vinda dos tempos das coisas não mortais” (CLASTRES, 1990, p. 12). Daí que,

Uma das associações mais frequentes com a qual se costuma traduzir os lemas básicos (*ñe'e* e *ayvu*) é palavra-alma, que é a palavra divina e divinizadora. (...) mas os termos em questão na associação palavra-alma são *ñe'e* e *ayvu*, que podem tanto ser traduzidos como ‘palavra’ como por ‘alma’ (CHAMORRO, 2008, p. 57-58)⁸.

Para compreender esse estatuto da linguagem, o lugar que lhe atribui o pensamento guarani, é preciso escutar a narrativa diretamente (d)o poema da criação. Pois é aí que se vê o deus Ñamandu emergir pouco a pouco da noite originária e, em seguida, antes de fazer surgir os outros deuses, estabelecer os quatro elementos para a futura terra.

[...] sucessivamente: a chama e a bruma, o fundamento da palavra, a fonte do que reúne e, por fim, o canto sagrado. Todos se relacionam à existência dos futuros homens e definem aquela que será sua condição em uma terra ainda por vir. Assim, a bruma será figurada na terra futura pela fumaça do tabaco, indispensável aos sábios Guarani para se dirigirem aos deuses: A fumaça de tabaco repete a bruma original e traça, elevando-se do cachimbo, o caminho que conduz o espírito para a morada dos deuses – compreende-se na passagem que, para nomeá-lo segundo seu ser verdadeiro, as Belas Palavras nomeiam o cachimbo como esqueleto da bruma. Quanto à fonte do que reúne, ela faz alusão direta à condição humana, uma vez que designa a solidariedade tribal. Nessa gênese enigmática – em que as coisas ainda não existem, mas

⁸ Em guarani, *ayvu* é a linguagem, e *ñe'ë*, palavra, significa também alma; aquilo que constitui a essência do humano é a essência mesma do divino; a alma-palavra que habita os homens é uma parcela da linguagem que funda a divindade. Aí precisamente é dada a condição humana, pois será próprio dos homens existir apenas em relação aos deuses, na Palavra e por essa Palavra de essência divina que os distingue, e para a qual eles são abrigo.

existem no saber que Ñamandu tem delas, e se desdobram ao mesmo tempo que ele próprio se desdobra – a palavra ocupa um lugar à parte, é ela que faz a divindade mesma do deus (CLASTRES, 1990, p. 13).

Assim, para dizer que uma criança nasceu, a *fala sagrada* diz: “uma palavra encontrou um assento”. É a pessoa individual que a alma-palavra qualifica, é a um indivíduo que ela confere o modo humano de existir. A alma-palavra, o nome próprio, o indivíduo são indissociáveis, eles constituem uma só e mesma realidade. Isso explicita, por exemplo, a recusa dos Guarani em revelar aos estrangeiros seus verdadeiros nomes – afinal, eles dariam a sua alma. Donde também a importância que eles dão à atribuição do nome ou, mais precisamente, à sua descoberta: pois trata-se menos de dar um nome à criança, do que saber quem ela é e, conseqüentemente, qual nome é verdadeiramente o seu. Assim, é trabalho dos sábios, dos professores Guarani, identificar a criança, descobrir de qual horizonte vem a sua alma-palavra.

Em outra direção, a relação com os deuses não é, segundo o pensamento guarani, assunto individual, e o profeta que dirige a um deus as *belas palavras* não o faz jamais em seu nome, é por todos, por toda a comunidade, por toda a vida, que ele fala. Pois, “da ordem mesma da criação significa que, após a palavra, advém o que reúne, mborayu, a solidariedade tribal”, ou seja, tudo que faz dos Guarani uma comunidade; é à comunidade “como lugar de desdobramento da Palavra”, que se destina o canto sagrado, último elemento da criação enquanto “saber das coisas, saber que desdobra as coisas, ele faz brotar, única, a fonte do canto sagrado” (CLASTRES, 1990, p. 30). Todo canto, portanto, é sagrado. Mas, o canto é sagrado não por um ato de fé, “não é o suspiro angustiado da comunidade de crentes”, porém como lugar onde os Guarani afirmam o saber de suas origens (CLASTRES, 1990, p. 31).

Mais ainda: vinda da morada dos deuses, a alma-palavra guardará as lembranças de seu lugar de origem; e é nessa memória que se enraizará a espiritualidade dos Guarani e sua ética: não se esquecer, pois “esta é a única recomendação que os deuses, pela boca dos sábios, fazem à alma-palavra que eles enviam”. Lembrar de Nhamandu! Aqui também se destaca o papel vital das/os mestras/es das palavras, enquanto pensadoras/es das comunidades Guarani, pois cabe a elas/es, e ao contrário do que comumente acreditamos, não simplesmente contar história, mas se deixar abandonar à magia do verbo, “que toma totalmente conta do orador e o leva a esses picos onde habita o que sabemos ser a palavra poética” (CLASTRES, 1990, p. 125). Somos aqui confrontados com um pensamento do qual pouco ou nada sabemos: uma metafísica poética da palavra e não “simples narração de aventuras” (p. 17). Daí que,

Traduzir os Guarani em guarani é, seguramente, traduzi-los com as suas palavras mais do que com as nossas, e verter, na medida do possível, seu pensamento em uma linguagem que não lhe seja estrangeira; é evitar reduzi-lo a algo já conhecido nele, introduzindo palavras ou conceitos a ele exteriores; e é, ao mesmo tempo, preservar a estranheza desse pensamento e, inclusive, sua obscuridade (CLASTRES, 2003, p. 146).

Dizendo de modo mais direto, o papel dos mestres das palavras é pensar radicalmente a própria relação dos humanos com a linguagem; é para isso que “essas vozes longínquas nos chamam a meditar” (CLASTRES, 2003, p. 140). Nossas sociedades e o próprio mundo da Educação, onde a linguagem não é mais que um meio – de comunicar, de informar e, também, de sujeitar –, mantêm com as palavras uma relação exterior e, pelo excesso de uso que fazem dela, despojam-na de seu valor e empobrecem o seu sentido; as sociedades indígenas, ao contrário, estão muito “mais preocupadas em celebrar a linguagem do que em servir-se dela”, mantendo com as palavras uma relação imanente, e assim nos ensinando “que a linguagem pode ser manejada por si mesma e que ela não se reduz à função que exerce” (p. 141).

Protetores de uma experiência radical da palavra, os povos ameríndios e suas poéticas sabem aquilo de que em nossas sociedades ainda os poetas não se esqueceram, que a palavra é um bem comum. Daí sua preocupação sobre o bom uso das palavras. Cantos, rezas, mitos... as palavras-alma lhes permitem realizar o desejo de um *mundo ainda não*, e seu mito-canto existe para traduzir, ou seja, para realizar em palavras “o sonho de não mais sermos o que somos”.

O canto-mito de Nhamandu e os enigmas da formação humana

O mito é o nada que é tudo
- Fernando Pessoa

Nesse sentido, de cara, é preciso deixar claro: com os mitos - e palavras - precisamos aprender. Estes, que constituem-se parte importante da metafísica poética de diversos povos e nos colocam frente ao modo de pensar de comunidades ao redor do mundo, ressoam aprendizados de outra ordem, de outra dimensão. É uma espécie de pensamento em expansão que assusta alguns e encanta a outros, para os primeiros, a ação pode tender ao afastamento disso que é o desconhecido, já para os últimos, funcionam como uma sedução, tendo em vista que nessa implicação existe o defrontamento com a vontade intensa de ir mais e além na intenção de desvelar potências formativas.

Pois, fiquemos com a segunda opção, uma vez que esse mundo que se apresenta aos nossos ouvidos, é um modo outro de não apenas explicar o que existe, mas descolonizar, criar e recriar para além dos saberes já instituídos. É por assim dizer, que precisamos mergulhar naqueles mitos evocados pelos povos Guaraní como gesto essencial de vislumbrar no mundo da educação rotas de fuga a priori excluídas e devemos sentir a verdadeira potência transcendente que esses mitos, ritos e cantos possuem. Em particular, o canto-mito Nhamandu, que aqui nos versarmos e apresentaremos, reverbera o que há de singular no ethos deste povo e sua visão de mundo e pode, nesse trajeto de seu dizer, nos direcionar - diante sua potência poética-reflexiva - a um resgate de saberes que apenas as filosofias não-ocidentais podem exalar como condição imprescindível de sustentar uma formação pautada no desejo do acolhimento do diferente.

Aqui, então, escolhemos deixar-nos encantar e seduzir pelo que vem a ser o palavrear entoado no canto-mito Nhamandu, e tudo o que pode ou não significar. E assim como este, tendemos a querer nos desdobrar para quem sabe devanear essa experiência de pensamento que nos é cara no mundo da educação, porque aquilo que podemos contemplar enquanto potência se encontra na espera de algo por vir, então, venha... NHAMANDU!

NHAMANDU

*Nosso pai, o último, nosso pai, o primeiro,
fez com que seu próprio corpo surgisse
da noite originária.
A divina planta dos pés,
o pequeno traseiro redondo:
no coração da noite originária
ele os desdobra, desdobrando-se.
Divino espelho do saber das coisas,
compreensão divina de toda coisa,
divinas palmas das mãos,
palmas divinas de ramagens floridas:
ele os desdobra, desdobrando a si mesmo, Namandu,

no coração da noite originária.
No cimo da cabeça divina
as flores, as plumas que a coroam,
são gotas de orvalho.

Entre as flores, entre as plumas da coroa divina,
o pássaro originário, Maino, o colibri,*

esvoaça, adeja.

*Nosso pai primeiro,
seu corpo divino, ele o desdobra
em seu próprio desdobramento,
no coração do vento originário.*

*A futura morada terrena,
ele não a sabe ainda por si mesmo;
a futura estada celeste, a terra futura,
elas que foram desde a origem,
ele não as sabe ainda por si mesmo:*

*Maino faz então com que sua boca seja fresca,
Maino, alimentador divino de Namandu.*

*Nosso pai primeiro, Namandu,
ainda não fez com que se desdobre,
em seu próprio desdobramento,
sua futura morada celeste:
a noite, então, ele não a vê,
e todavia o sol não existe.*

Pois é em seu coração luminoso. que ele se desdobra,

*em seu próprio desdobramento;
do divino saber das coisas,
Namandu faz um sol.*

*Namandu, pai verdadeiro primeiro,
habita o coração do vento originário;
e, aí onde ela repousa,*

*Urukure'a, a coruja, faz com que existam as trevas:
ela faz com que já se pressinta o espaço tenebroso.*

*Namandu, pai verdadeiro primeiro,
ainda não fez com que se desdobre,
em seu próprio desdobramento,
em seu próprio desdobramento,
sua futura morada celeste;
ele ainda não fez com que se desdobre,
em seu próprio desdobramento,
a terra primeira:*

*ele habita o coração do vento originário.
o vento originário no coração do qual nosso pai
de novo se deixa unir cada vez que volta
o tempo originário,*

*cada vez que volta o tempo originário.
Terminado o tempo originário, quando a árvore taj)! está
florida,
então o vento se converte em tempo novo:
ei-Ios aqui já os ventos novos, o tempo novo,
o tempo novo de coisas não-mortais.⁹*

A força poética exercida nesse canto-mito revela mais do que uma “simples” narrativa, encontramos aqui um sofisticado pensamento acerca do mundo e do ser que rege os povos Guarani. Em Nhamandu, essa “divindade que representa o sol, ser de luz e vida, aquele que faz as coisas nascerem e crescerem...” (SOUZA, 2020, p. 22) primeiro presenciamos a força de sua origem e desdobramento que do nada surge e tem potência geradora (CLASTRES, 1990). Por tal razão é que a partir de sua origem um novo tempo se espera, isto é, o tempo não mortal, um mundo outro e isso em consonância com a mais sensível ligação Guarani, ou seja, as palavras, já que...

II

*Ele ergueu-se:
de seu saber divino das coisas,
saber que desdobra as coisas,
o fundamento da Palavra, ele o sabe por si mesmo.
De seu saber divino das coisas,
saber que desdobra as coisas,
o fundamento da Palavra,
ele o desdobra desdobrando-se,
ele faz disso sua própria divindade, nosso pai.
A terra ainda não existe, reina a noite originária,
não há saber das coisas:
o fundamento da Palavra futura, ele o desdobra então,
ele faz disso sua própria divindade,
Nhamandu, pai verdadeiro primeiro.
(CLASTRES, 1990, p. 26)*

Nhamandu também é expressão daquilo chamado o fundamento da palavra, que para os Mbyá Guarani é “efetivamente o objeto e o sujeito de sua arte, seu conteúdo e sua forma”

⁹ Ver CLASTRES (1990)

(MILTON JR, 2009, p. 2). Com as palavras os guarani se entendem, faz uso dela e a recebe para alcançar o divino, mas também a contemplam, pois sabem que as palavras têm poder e por isso compreendem o silêncio como missão igualmente importante.

É dessa forma que Clastres (1990) nas primeiras páginas de seu livro “A fala sagrada : mitos e cantos sagrados dos índios Guarani” já elucida o poder dos ritos e do estilo de vida dos povos Guarani através das suas belas palavras e sua relação de resistência com estas que é o “lugar dos saberes esotéricos” (p. 15). Isto, como linguagem dimensional não apenas poética, mas de profundidade dos pensamentos.

A linguagem, a experiência da palavra, portanto, é para esses povos, terra de experiência do humano. A palavra tangencia nesse ritmo a construção do ser e com isso em mente, é possível destacar que as narrativas míticas que envolvem o Nhandereko desse povo são parte de sua essência, é parte de sua espiritualidade e configura-se como eixo não apenas centralizador, como também um demarcador de importância. Sob essa esfera, as belas palavras as quais os Mbyá Guarani se relacionam são mais do que simplesmente palavras, são princípios de sabedoria. São uma caçada a um bem que os espera, é uma força divina, é a procura do paraíso é, portanto, a chance de tecer novos caminhos. Ou seja, isso torna-se lição fundante para o processo de formação quando pensamos naquilo que ainda procuramos ser.

Portanto, deixemos sentir o novo quem vem, pois...

Nhamandu nos provoca a sensação de sentir. sentir aquilo que não mais sentíamos, sentir a magia de uma palavra, sentir o estranhamento de quando a todo custo tentamos configurar as palavras em seus sentidos e não nas direções a qual pode nos lançar. É a palavra-alma e por ser assim, no compasso de seu dizer precisamos nos dissolver para quem sabe compreender. Compreender não porque deciframos o dito, mas porque sentimos a força poética que desemboca nas entrelinhas. E, por isso, o mito-canto ecoa. Ecoa um tempo por vir, ou que na verdade já está aqui, entre nós. Ecoa caminhos, possibilidades de ser algo que ainda não somos, pois vivemos um embaçar do olhos e nesse ritmo, não temos a chance de pensar, desejar e realizar os possíveis.

Os trajetos para os *mundos que ainda não* são duros, difíceis... e cogitar suas infinitas existências é como cutucar a ferida, pois incomoda os que vivem a certeza do que já se tem e desestabiliza a sociedade funcional instituída. A verdade é que estamos enlaçados nesse mundo que nos consome, esse mundo que já é e, portanto, professar mundos outros nos faz esbarrar em um limite a qual não estamos acostumados - Afinal, que *mundos que ainda não* são esses? - Mas, por vezes é necessário garantir que desarrumar é preciso, pois é também esse limite que nos choca no intervalo de um segundo e outro e nos coloca frente a

possibilidade de pensar para além dos limites aos quais somos formados e educados cotidianamente. É como o sopro de uma arte em eterna resistência.

A poética que esse canto-mito nos direciona é, portanto, de capacidade geradora. Uma vez que nos aproxima de uma visão calcada na engenhosidade de criar mundos e habilitá-los (SKLIAR, 2014). Não é disso que precisamos ao pensar na - ausência de - formação humana que nos ronda atualmente?

Logo, a poética é, por consequência, sobrevivência. Um patamar cheio de surgimentos que transcendem nossas vivências políticas e educacionais atuais. O mito como uma forma de pensamento para começarmos a enxergá-la como brecha entre os muros que nos estreitam. É nessa relação que a educação precisa dar voz a essa formação que nos chama, pois temos vivido uma deformidade na educação que nos faz questionar cotidianamente essas estruturas políticas, culturais e sociais que nos fere.

Assim sendo, é preciso dizer: a formação humana vem sendo despotencializada em nosso mundo da educação. Outros cenários pedagógico-educacionais são colocados à frente desta e sua intenção finda nela própria, desse modo, evocar experiências de pensamento como capacidade de aproximações para sonhar outras formações humanas, significa evocar a arte de enxergar aquilo que por nós passa e não nos toca, pois não nos damos a chance de.

E como pontua Menezes e Richter:

Nosso encontro com a cosmologia Guarani vem permitindo afirmar valores educacionais sustentados em uma poética e uma ética dos tempos lentos, do corpo no mundo, do imagético multissensório, da presença encarnada das palavras-alma (MELIÁ, 2010), do poder das narrativas míticas que revelam os diversos modos de ser ameríndio. (2014, p. 2)

Logo, Nhamandu a beira de uma formação humana é aquela espécie de cenário que nos permite vingar uma aposta: seria a palavra poética um modo de ir ao encontro com a base de um processo formativo cujo semblante nos coloca em um lugar ao qual não temos tido a chance de nos relacionar? O lugar do *mundo que ainda não*, por que de nós tem sido tirado cotidianamente a chance de alcançá-lo? Aqui, o ponto crucial torna-se sonhar com a magia como mote descolonizante, de nos colocarmos a presença de sua potência dimensional e profunda para desestabilizar o que historicamente foi e vem sendo ceifado.

Chamar Nhamandu é, portanto, aqui um modo de flertar com algo acerca da pedagogia além e aquém da própria dimensão pedagógica. É dar um passo em direção ao (in)visível que nos cerca como quem surge do vazio. Então, por que não pensar um outro lugar para a pedagogia? Nos custa tanto assim? Se olharmos de outra forma tudo aquilo que

nos circunda e nos afeta cotidianamente, podemos nos aproximar com cautela das infinitas experiências capazes da vida e compreendê-la enquanto potencialidade de gerar uma formação humana em relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo.

O canto-mito desdobra signos belos, desdobra também reflexões sobre não apenas a possibilidade de uma formação humana que nos incita a capacidade de transformação e de ir em busca da *terra sem mal*, mas nos põe a reflexão do que impede tal acontecimento. E nessa relação o improvável é passível de frutificar vidas a priori jamais concebidas e sempre negadas. É preciso acreditar que precisamos dar vazão a um nascimento de um outro modo de educar que nos leve a um outro lado que não chegamos, então, só assim, talvez seja possível alterarmos o modo de se relacionar com esse modo de saber.

O canto-mito nos dá a chance de pensar uma pedagogia de resistência, uma forma de ser atravessado por uma linguagem outra capaz de calcar uma formação humana “em um mundo de mundo vários” (IBERÊ, 2022). Assim, fica o questionamento: seríamos capazes de subverter essas estruturas de racionalidade dominante, esse corpo que define? Cogitar, nesse caminho, estabelecer um compromisso com essa filosofia poética de vida é permanecer ereto no sonho de uma educação e formação humana que vá além dos saberes que nos enrijeceram, quebrando os arquivos que por tanto tempo vem sendo ocultado de nosso mundo pedagógico.

Digamos, pois, isso é uma aposta. É uma formação de destituir-se para, então, formar-se a partir daquilo que mora no estranho, no incômodo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra nos desdobra uma capacidade de afetar e ser afetado. É através delas que abrimos mundos jamais imaginados, construímos relações outras e nos expomos àquilo que nos tomba. Isso talvez seja possível, porque a palavra carrega uma potência que inaugura em cada soar a possibilidade de pensar o que jamais imaginamos e de simplesmente sentir. É isso que encontramos, por exemplo, nas poesias e nos cantos-míticos: a frutificação de mundos a priori invisíveis. É nesse sentido que a palavra em sua dimensão poética tem a força de também nos fazer calar. Disso, os povos Mbyá Guaraní sabem bem. E esse calar diz respeito a um espanto de começar a ver o impossível acontecer naquilo que está sendo expressado no que se diz. Sim, a palavra poética nos desalma e nos põe um selo de existências sequer traçadas ou sentidas em nosso mundo já formalizado. Essa é a importância, afinal, de pensarmos pelo entremeio, pensar através e com as palavras como nos propõe Larrosa (2002).

A palavra não se finda nela mesmo ou no uso que costumeiramente fazemos dela, a palavra nos entrega na verdade a possibilidade do vir-a-ser de várias existências e isto inclui aquelas negligenciadas. A problemática mora, portanto, em nossa incapacidade de percebê-la enquanto potência máxima, uma incapacidade que não fala exatamente de uma ausência de capacidade, mas de um tolhimento ao qual fomos inseridos diante nossa história ocidental. A verdade é que não temos tido tempo para viver as palavras, e por consequência não temos tido a chance de viver experiências que só a linguagem poética permite. A palavra é mágica... então, percebamos ela assim. Ou melhor dizendo, a palavra tem poder, porque ao invocarmos uma palavra, fazemos dessa campo sensível de afecções e por que não de formações? formações humanas?

O canto-mito, nesse sentido, evoca uma imagem-pensamento que não são convencionais e costuma não ter lugar em nosso mundo educacional. Para trazê-la à tona é preciso que possamos visualizar uma outra pedagogia, uma pedagogia situada no campo de uma experiência da poética. É nesse embalo que podemos sonhar uma formação humana não sistematizada e categorizada, mas uma formação humana que acontece nas relações de um sonho de ser uma outra coisa que pode não está aqui e agora, mas que é possível. É um constante processo de abrir-se ao novo que vem, porque disto surge uma formação de vida calcada na relação com o(s) mundo(s) e o(s) outro(s).

Precisamos beber da outra fonte, resgatar o que aqui sempre esteve. É preciso caçar entre mitos, palavras e poéticas o que no mundo da educação tem sido um não e, portanto, tem distanciado do 'nós' o ato de devir. A formação humana que aqui é desperta por hora nesse escrito enquanto uma experiência de pensamento pode ser aquilo que Nhamandu nos dá pistas, que Nhamandu abre alas. Deixemos esse canto-mito, portanto, passar e entoar o que para nós pode ser aprendido, pois mais do que necessário, é urgente!

A intenção, portanto, versa sobre as possibilidades de pensarmos outramente. Apesar do cenário ocidentalizado e dito evoluído em que estamos inseridos - e por consequência o mundo da educação - muito temos a aprender com o que expressa os povos Mbyá Guarani em suas filosofias e saberes não hegemônicos. Muito temos a aprender para alcançar as chances de uma formação verdadeiramente humana diante desses *mundos que ainda não*.

Talvez o mundo por vir na educação tenha haver com o gesto de se permitir reparar e ouvir aquilo que vem sendo descredibilizado em nosso sistema de pensamento, quero dizer, aquilo que não tem presença, fala, lugar: a poética, a palavra, os mitos, as outras formas de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
- Cardoso, Sergio. **A crítica da antropologia política na obra de Pierre Clastres**. São Paulo: tese de doutorado, FFLCH/USP, 1989.
- CESARINO, P. **Oniska, poética do xamanismo na Amazônia**. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2011.
- CHAMORRO, Graciela. **Terra Madura, Yvy Araguayje: fundamentos da palavra guarani**. Dourados: Editora da UFGD, 2008.
- CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado**. Trad. Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- CLASTRES, P. **A fala sagrada: cantos sagrados dos índios Guarani**. Campinas: Papyrus, 1990.
- CLASTRES, P. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- CLASTRES, P. **Crônicas dos índios Guayaki**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- Foucault, M. **O Cuidado com a verdade. Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- Foucault, M. **Conversa com Michel Foucault. Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- INOCÊNCIO, A. F. Política das alianças afetivas. **Revbea**, São Paulo, v. 8, n 7:121-137, 2023.
- JAHN, Livia Petry. **O canto e a voz Guarani: a divindade da palavra oral**. BOITATÁ, Londrina, n. 12, p. 138-150, jul-dez 2011.
- JUNIOR, Milton Sgambatti. **Poética indígena: um ensaio sobre as origens da poesia**. Revistas PUC-SP. 2009.
- M'BYÁ. Daniel Iberê Guarani. **Sobre palavras e parentes: Nhe'ẽ Porã (Palavras-alma)**. Revista Xapuri Socioambiental. Disponível em: <https://xapuri.info/sobre-palavras-e-parentes-nhee-pora-palavras-alma/>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2024.
- MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Infância e educação Guarani: para não esquecer a palavra. **Tellus**, Campo Grande, ano 14, n. 26, p. 101-118, jan./jun. 2014.

PARAISO, Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Tema em Destaque - Teorias Pós-Críticas e Educação • Cad. Pesqui.** 34 (122) • Ago 2004 • <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Acesso em 14/12/2023.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

RICHTER, S. R. S., & BERLE, S. (2015). Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem. **Educação & Realidade**, 40(4)

SILVA, T. T. (org.) **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. (org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. A Poética e a política do currículo como representação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. Programa e resumos**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1998. p.199.

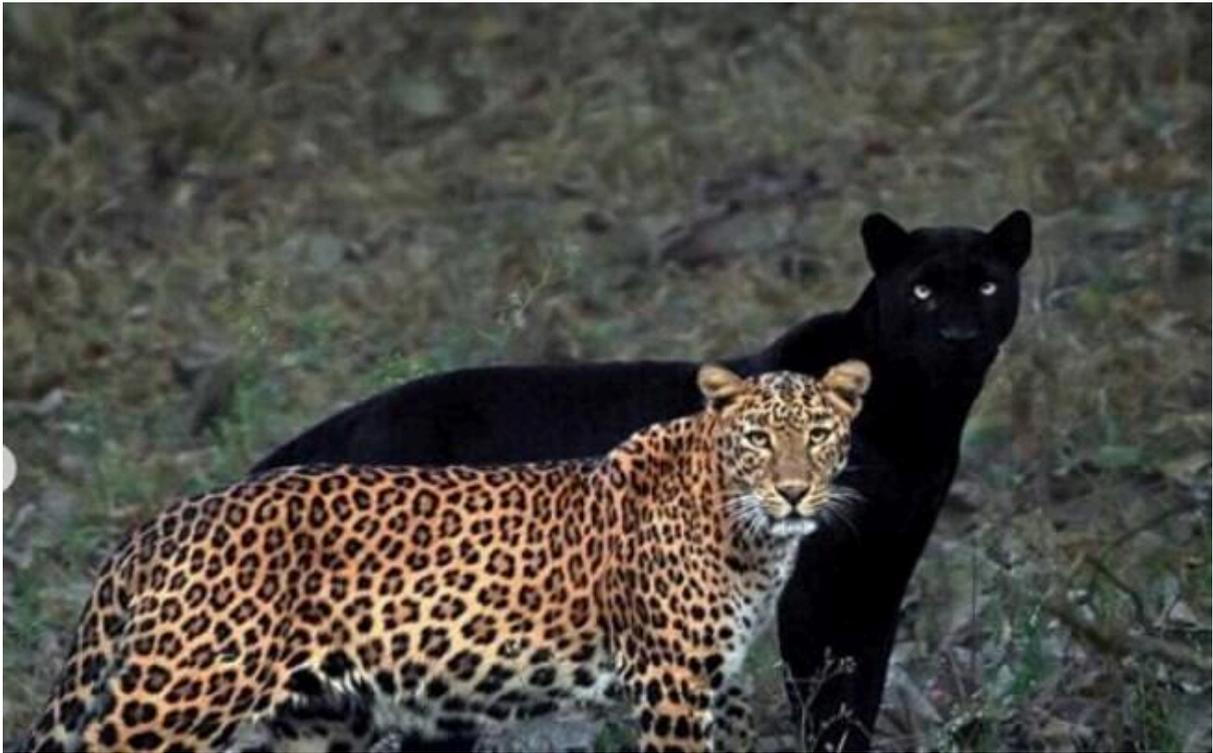
SILVA, T. T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16. Programa e resumos**. Associação Nacional de Pósgraduação e Pesquisa em Educação, 1993. p.122.

SOUZA, Ismael de. **NHAMANDU: Histórias e Narrativas Guarani**. Florianópolis - SC, 2020. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204880/TCC%20Ismael%20de%20Souza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2024.

SKLIAR, Carlos. Intuições do poético. Uma poética para a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 224-238.

WALTER, Roland. Vozes Ameríndias das Américas: Literatura, Descolonização e Autodeterminação. **Ilha do desterro**, v. 74, nº 1, p. 327-345, Florianópolis, jan/abr. 2021.

Figura 1: mithun: the eternal couple



Fonte:

<https://www.indiatoday.in/trending-news/story/the-eternal-couple-stunning-pics-of-black-pant-her-and-leopard-go-viral-internet-is-delighted-1703952-2020-07-24>