

O PROJETO CANOEIRO: travessias mitopoética da formação de professores/as indígenas

THE PROJECT CANOEIRO: mythopoetic crossings of indigenous professors formation

Egle Wanzeler¹

Resumo: Este artigo é uma narrativa etnopoética de uma experiência de formação de professores/as indígenas realizada em São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas. Trata-se de um processo formativo inspirado nos operadores da complexidade e da transdisciplinaridade. Metodologicamente, este trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa etnográfica. A pesquisa buscou estabelecer diálogos entre dois operadores cognitivos: pensamento sensível e pensamento científico, inerentes ao contexto da formação. Enfim, trata-se de uma pesquisa inspirada pela experiência do sentido e do vivido, a qual se procurou nutrir de sensibilidades, imaginários, intuições, sabedorias, ética e estética, processos potencializadores da produção de conhecimento dos aprendentes indígenas.

Palavras-chave: Complexidade. Transdisciplinaridade. Formação. Mitopoesia. Etnopoesia.

Abstract: This article is an ethnopoetical narrative of an indigenous professor formation experience carried out on São Gabriel da Cachoeira in the Amazonas State. It is a formative process inspired by complexity and transdisciplinarity operators. Methodologically, this work was developed through the ethnographic research. This research sought to establish dialogues between cognitive operators: sensitive thought and scientific thought, inherent to the formation context. Finally, it is a research inspired by the felt and lived experience, which has sought a nurture of sensitivities, imaginations, intuitions, wisdom, ethics and aesthetics, empowerment processes of End of Course Works productions by these students.

Keywords: Complexity. Transdisciplinarity. Formatio. Mythopoetry. Ethnopoetic.

Resumen: Este artículo es una narrativa etnopoética de una experiencia de formación de maestros indígenas en São Gabriel da Cachoeira en el estado de Amazonas. Es un proceso de formación inspirado en operadores de complejidad y transdisciplinariedad. Metodológicamente, este trabajo se desarrolló a través de la investigación etnográfica. La investigación buscó establecer diálogos entre dos operadores cognitivos: pensamiento sensible y pensamiento científico, inherentes al contexto de formación. Finalmente, se trata de una investigación inspirada en la vivencia del significado y la experiencia, que buscó nutrir sensibilidades, imaginarios, intuiciones, sabiduría, ética y estética, procesos que potencian la producción de conocimiento por parte de los educandos indígenas.

Palabras clave: Complejidad. Transdisciplinariedad. Formación. Mitopoesía. Etnopoesía.

1 NARRATIVA MITOPOÉTICA: o projeto canoeiro

Este artigo foi construído a partir de uma tese de doutorado defendida em 2012. É um registro etnográfico de uma experiência de formação² de professores/as de origem indígena realizada em São Gabriel da Cachoeira no período de março de 2007 a dezembro de 2008. Trata-se de uma narrativa poética antropológica implicada na existência das relações entre a Natureza e a Cultura. O lugar é a Amazônia³,

¹ Doutorado em Antropologia pela PUC/SP, professora de História da Educação na Universidade do Estado do Amazonas, coordenadora do Curso de Especialização em Gestão de Projeto e Formação Docente e do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação. E-mail: ewanzeler@uea.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7026-3242>.

² O conceito de formação adotado para a realização desta experiência tem uma perspectiva ontológica, que vai muito além de educar e instruir. Trata-se de uma ação profunda sobre a pessoa, transformando todo o seu ser, que remete aos saberes, fazeres, práticas e criatividade. É um processo de construção e realização de um Eu em ascensão, que busca a consciência do mundo e de apreendê-lo em sua essência (Ver SOMMERMAN, 2003).

³ A Amazônia a que nos referimos está inserida apenas no contexto brasileiro, e é entendida como uma longa

especialmente um lugar na Amazônia, mas poderia ser qualquer lugar no mundo. Nesse lugar me incluo como sujeito que participa da criação, mas que é ao mesmo tempo criado pela própria criação.

Esta experiência de formação começou a partir da construção de um Projeto de Formação ou Plano de Curso que denominei de Projeto Canoeiro, como uma alusão a Canoa da Transformação⁴. Trata-se de uma metodologia de ensino e de aprendizagem desenvolvida em dois anos de trabalho que teve como objetivo supervisionar o estágio de docência. Os nomes dos/as aprendentes são fictícios, pois os/as mesmos/as não quiseram ser identificados/as.

O Canoeiro baseou-se na perspectiva de uma aprendizagem transdisciplinar que vincula os saberes disciplinares aos saberes socioculturais dos/as aprendentes⁵. A ideia foi desenvolver uma prática de formação contextualizada. Nela, as condições de ensino e de aprendizagem foram favorecidas pelo diálogo natureza-cultura e pelo respeito ao universo sociocultural dos/as aprendentes, entendidos como responsáveis por suas formações.

Em primeiro lugar, esclareço que entendo a natureza e a cultura como sistemas complexos que se encontram implicados mutuamente um no outro e são representados por múltiplas formas de existência, resistência e de sentido e se auto-organizam por meio de processos autopoieticos.

O termo autopoietico é emprestado de Humberto Maturana e Francisco Varela e foi pensado para caracterizar a organização dos sistemas vivos. A organização autopoietica caracteriza os seres vivos como produtores de si mesmos – literalmente – e de modo contínuo (MATURANA; VARELA, 2001, p.52). São, portanto, produtos e produtores de si mesmos, numa rede de interações provocadoras de processos de transformações originárias de sua própria dinâmica de formação, relação e construção.

A cultura é aqui definida como um conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, nomes, interditos, estratégicos, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. O primeiro capital humano é a cultura (MORIN, 2002e, p. 35). Assim, do mesmo modo que a cultura está na natureza, a natureza está na cultura.

O Projeto Canoeiro foi realizado em seis etapas ou encontros de formação. O percurso metodológico foi realizado em seis jornadas. Essas jornadas foram relatadas em forma de narrativa, pois são de natureza etnográfica, na qual explicito todo o processo de formação, apresentando as dificuldades, os desafios, os avanços do ensino e da aprendizagem, bem como aponto para a construção de uma matriz de exploração teórica e metodológica de formação de professores fundamentada no pensamento complexo e na transdisciplinaridade.

O Canoeiro atravessou tormentas, instabilidades; fecundou caminhos, instaurou solidariedade, respeito, partilha e compartilha; despertou saberes, recuperou outros; inseriu sabedoria e reconstruiu ciências; vivenciou ódio, experienciou o amor; construiu significados, destruiu sentidos; instituiu práticas, destituindo outras. Enfim, navegou por entre rios dos imaginários; por tempos múltiplos e lugares diversos; atravessou fronteiras; conquistou novos territórios de saberes, de existências, reafirmando culturas e identidades; mas principalmente, mostrou que a religação dos saberes é uma condição fundamental para a transformação da escola, da sociedade e do mundo.

A viagem para São Gabriel da Cachoeira provocou uma série de expectativas em torno do lugar, especialmente sobre sua população, os alunos do curso e o processo de formação que seria desenvolvido.

construção cultural, e não um dado a priori da natureza. Deve-se, portanto, pensar nela enquanto uma categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla com a qual se articula. (AMADO apud WANZELER, 2002, p.129)

⁴ Ver PĀRŌKUMU, Umusī & KĒHĪRI, Tōrāmū. Antes o Mundo não Existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripōrã. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas: UNIRT/FOIRN/ISA, 1995.

⁵ O termo aprendente é inspirado na obra de TROCMÉ-FABRE, Helene (2004).

Eu havia sido convidada pela Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas a ministrar duas disciplinas no curso Normal Superior⁶, destinado à formação de professores/as de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais). A primeira disciplina era Prática da Pesquisa Pedagógica I e a segunda, Estágio Supervisionado I.

Apesar de ter alguma experiência no processo de formação de professores/as, bem como na orientação de projetos de pesquisa, tive muitas dúvidas quanto à metodologia de ensino a ser trabalhada nessa formação. Minha formação inicial em História – aliada aos estudos continuados voltados para as culturas amazônicas, sua biodiversidade e sobre processos de formação de professores/as, educação, currículo e o pensamento complexo – me permitia circular por entre os saberes socioeducativos que orientavam o curso Normal Superior. No entanto, isso não representou nenhuma certeza ou segurança quanto à metodologia a ser trabalhada com os/as aprendentes e nem quanto aos resultados desse início de experiência.

A questão central das minhas preocupações era o fato desses alunos serem indígenas das mais diferentes etnias, falantes de diferentes línguas e o Curso era de natureza acadêmica pautada nos princípios pedagógicos da ciência ocidental. Isto implicaria na construção de uma estratégia de formação orientada por operadores cognitivos capazes de dialogar com outras formas de pensamento, linguagens e culturas. São Gabriel da Cachoeira, município do estado do Amazonas, tem 90% de sua população indígena, falante de 22 línguas étnicas.

A proposta pedagógica do Curso Normal Superior vincula Docência a Pesquisa, o que significa uma prática de formação implicada na elaboração de projetos de estágio a partir da pesquisa escolar. O modelo adotado nessa formação foi o Modular, ou seja, os cursos eram realizados separadamente a cada três semanas. Como se tratava de duas disciplinas, meu tempo de permanência nesse município foi de seis semanas, resultando daí uma experiência enriquecida pelo encontro entre os saberes da ciência ocidental, da qual fui portadora, e os dos saberes indígenas, que tem nos/as aprendentes seus portadores.

Diante de uma sala multiétnica e plurilíngue, a formação defrontou-se com alguns desafios. Estes, em maior ou menor medida, conviveram com o atual modelo das Ciências em tempos contemporâneos e representaram, no espaço da sala de aula, um processo de construção e desconstrução mútua entre aquilo que se ensina e o que se aprende; indicando as zonas de riscos entre o ensino e a aprendizagem, bem como as fronteiras do conhecimento: as diferentes disciplinas e o universo sociocultural dos/as indígenas.

A formação de professores/as tem sido um instrumento de extrema importância para ocorrência de processos transformadores nas práticas de construção de conhecimento e na formação de uma ciência com consciência, que, incorporadas pela e na escola, devem ser capazes de garantir a sustentabilidade⁷ do ser e da vida na Terra. Um espaço que representa rupturas paradigmáticas em diversos campos do conhecimento e que pode promover mudanças em torno da vida e da sociedade. Mudanças essas possíveis de reflexões nos seres e fazeres do mundo, bem como em torno das contradições e conflitos gerados pelo próprio processo de desenvolvimento da ciência e da sociedade.

Vivemos hoje em uma sociedade permeada por conflitos econômicos, culturais, religiosos, éticos, étnicos, políticos e sociais, bem como por problemas de natureza ecológica e ambiental, que ameaçam o equilíbrio ecológico e a sobrevivência planetária. A escola e a Universidade, sem dúvida, têm sido o lugar que representa a vivência desse processo. Se, por um lado o avanço científico trouxe melhorias na qualidade de vida na Terra, para o homem e para vida, por outro, se revelou incapaz de conduzir a

⁶ As Escolas Normais surgiram no século XIX, no Período Imperial. Foram criadas para formação de professores e sofreram muitas mudanças e intervenções políticas educacionais até serem substituídas pelos cursos de Pedagogia. Com a LDB 9.396/97, que estabelece que todos os professores devem ter cursos superiores, as Escolas Normais ressurgem, porém, oferecendo cursos de Pedagogia. É o caso da UEA, que teve que reformular o curso em 2007.

⁷ O termo sustentabilidade é usado aqui como processo que possibilita a sustentação da vida a partir de seus mecanismos de organização biológica e cultural, respeitando seus princípios organizadores (Ver CAPRA, 2001).

humanidade para uma vivência mais igualitária quanto aos próprios meios que ela mesma produziu. A miséria, a pobreza, as guerras, os conflitos sociais, políticos e étnico-culturais têm sido a grande expressão do estágio da nossa humanidade.

A ciência e a escola, nesse processo, encontram-se distanciadas, separadas e ligadas, ao mesmo tempo, pelos problemas produzidos pelo avanço do conhecimento: a fragmentação dos saberes e a consequente compartimentação das disciplinas. Frutos de um paradigma que se fundamenta pela separação do homem/natureza, sujeito/objeto, sagrado/profano, razão/emoção, que provocou o distanciamento entre ciência e cidadãos e, conseqüentemente, a vivência de valores desprovidos de ética, moral, sensibilidade, estética e de responsabilidade quanto à vida e à sobrevivência do planeta.

A UNESCO, em 1994, estabeleceu os quatro pilares necessários para educação: **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver**. A escola fundada nesses princípios exigirá de si uma reforma quanto à sua função e a seus princípios de organização. Isso implica também uma reforma no interior da ciência, que a leve a se aproximar mais de sua função social, compartilhando com os cidadãos suas experiências. Os quatro pilares representam o fio condutor do Projeto Canoeiro (WANZELER, 2012).

Em síntese, esses pilares conduzem ao aprendizado da condição humana a partir de escolhas pertinentes quanto ao conhecimento necessário para a sobrevivência dos sistemas vivos na terra: homem e natureza. Diante das incertezas quanto ao futuro planetário, surge a necessidade de construção de novas formas de relações entre ciência, escola e sociedade, o homem e a natureza, que possibilitem um projeto de sociedade sustentado por valores nutridos de sensibilidade, estética, imaginação, intuição, solidariedade, respeito e cooperação entre os seres, que estendido à escola instaure uma prática educativa produtora de conhecimentos transdisciplinares, permitindo uma cooperação mútua entre os saberes disciplinares e os saberes das humanidades.

São Gabriel da Cachoeira é um lugar em que essas situações-limites se tornam visíveis, onde o global e o local encontram-se imbricados e, portanto, os processos educativos neste lugar são definidores de novos modelos de sociabilidades, de sobrevivência e de luta por melhores condições de vida. A escola representa, aqui, um espaço para reafirmação da presença indígena, suas culturas e saberes, no seio da sociedade brasileira e nas suas instituições. É por meio dela que o vínculo entre as culturas das humanidades e as culturas científicas tem sido estreitado.

2 OS ENTRE-LUGARES DA CULTURA E A PLURALIDADE CULTURAL

A construção de uma estratégia de formação de professores/as que vinculasse uma atitude transdisciplinar, guiada pelos quatro pilares da educação, e que favorecesse o diálogo entre as disciplinas e os saberes construídos pelas experiências de vida dos/as aprendentes e do seu entorno sociobioantropológico (MORIN, 2001), foi um grande desafio ao processo de ensino-aprendizagem orientado pela pesquisa.

Essa experiência foi construída a partir da análise e da compreensão das inter-relações ecobioantropossociológicas ocorridas na sala de aula, local de vivência dos entre-lugares da cultura. Os entre-lugares, conceito construído por Homi K. Bahbha (1999), permitem pensar o processo de tradução cultural como espaço no qual as relações entre as culturas são estabelecidas a partir de contatos conflituosos, ambivalentes e contingentes.

É nesses entre-lugares de formação, notadamente marcado pela complexidade das relações da natureza e da cultura, que vivenciei uma experiência formativa implicada no pluralismo das linguagens e na contingência pedagógica do ato de formar professores pesquisadores. A sala de aula foi composta de 29 alunos, entre 24 e 50 anos, distribuídos em sete etnias: Tukano, Tikuna, Baré, Desana, Tariana, Baniwa, Piratapuaia, falantes das línguas tukano, desana, baniwa e nheengatu. Foi nesse lugar de encontros entre as culturas e línguas de naturezas diversas, que o Projeto Canoeiro, objeto de análise e de reflexão desse estudo, foi realizado.

A sala de aula, como entre-lugares da cultura, é um espaço constituído por sujeitos múltiplos, pela

diversidade cultural e pela diferença. Nela, o processo de construção de conhecimento está implicado pela multiplicidade de línguas e linguagens e está diretamente ligada às experiências culturais e/ou de vida desses sujeitos. Esse processo foi marcado por relações ao mesmo tempo conflituosas, contraditórias e solidárias, nos quais as condições de construir conhecimento resultaram dessas relações. Ensinar e aprender são dois processos que atravessam os entre-lugares das culturas e vão além deles.

A perspectiva teórica e metodológica desse projeto está diretamente ligada aos estudos da complexidade, que se deu a partir do contato com a obra de Edgar Morin, especificamente “O Método”⁸. Essa obra me provocou inquietações sobre o pensar a Amazônia dentro de uma experiência transdisciplinar. Como é possível realizar uma prática de pesquisa que levasse em consideração não apenas a minha formação de historiadora, mas que eu pudesse comportar outras dimensões epistêmicas que garantissem a competência disciplinar, indo para além dela? Como produzir um pensamento que incluísse, numa dimensão epistemológica, a natureza, a cultura, subjetividades, emoções, razão, sensibilidades, imaginários e mitos? O diálogo entre as ciências da natureza e as ciências das humanidades é possível? De onde partir?

Essas inquietações encontraram nesta experiência de formação de professores a possibilidade de vivenciar uma prática co-formativa inserida dentro do pensamento complexo. O ponto de partida foi a sala de aula, que procurou na relação entre os saberes indígenas e os saberes da ciência ocidental, construir uma prática pedagógica de exploração teórico-metodológica que pudesse fornecer os princípios organizadores da produção do conhecimento realizada durante a formação desses alunos.

Por meio dessa formação foi possível compreender os fundamentos que organizam a construção científica dos alunos indígenas, sem perder de vista suas referências cognitivas e culturais. Muito embora, estas fossem atravessadas pela ciência ocidental, foi possível produzir novas formas de construção e compreensão do conhecimento. Refletir sobre como essas formas de construção de conhecimento foram elaboradas e como elas podem contribuir para a renovação epistemológica do modelo de ciência, foi muito importante para renovação de minhas práticas pedagógicas.

A partir do processo de apropriação e tradução feita pelos/as aprendentes durante as práticas de ensino-aprendizagem, pude reconhecer as matrizes pedagógicas que os orientaram, bem como o significado destas para suas vidas e para futura condição de ser professor/a. Nesse caso, o imaginário, como elemento que estrutura o entendimento e o pensamento humano, foi uma ferramenta de análise desse processo que permitiu, em certa medida, a interpretação simbólica sobre suas compreensões do saber, fazer, conhecer e construir conhecimento.

A complexidade possibilita a construção de um conhecimento transdisciplinar, dada a sua multirreferencialidade. Afirma Morin (2001b, p.24) ser a complexidade,

Uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a riqueza, o mistério e o caráter multidimensional do real; e de saber que as determinações cerebral, cultural, social, histórica, às quais se submete todo o pensamento, sempre co-determinam o objeto do conhecimento. É isso que chamo de pensamento complexo.

A complexidade é impregnada da noção de totalidade e incorpora princípios como solidariedade, ao mesmo tempo em que permite a convergência entre razão e subjetividade humana, colocando-se por meio da transdisciplinaridade. Isto significa considerar o princípio da incerteza, a perspectiva dialética e dialógica, e inserir a dimensão espiritual, mítico-simbólico do humano. (WANZELER, 2012). Além de favorecer uma análise emancipada do conhecimento, visto que a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, reconhece e aceita as ambivalências, o uso das contradições e as incertezas em todas as dimensões, cujo princípio Morin denomina de dialógico. O princípio *dialógico* consiste em manter a unidade de noções antagônicas, ou seja, unir o que aparentemente deveria estar separado, o que é indissociável, com o objetivo de criar processos organizadores e, portanto, complexos.

⁸ O Método se desdobra em seis volumes (ver bibliografia): O Método I. a natureza da natureza; O Método II. a vida da vida; O Método III. o conhecimento do conhecimento; O Método IV. as ideias, habitat, vidas, costumes, organização; O Método V. a identidade humana. A humanidade da humanidade; e o Método VI. Ética.

Desse modo, o homem é visto como um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo (MORIN, 2001).

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade (...) (MORIN, 2001, p. 192).

O pensamento complexo indica que caminhamos para uma razão aberta, que não se restrinja aos princípios da lógica clássica. Nele se aceita a inseparabilidade entre sujeito e objeto, entre natureza e cultura, as contradições e as incertezas do conhecimento, as desordens e a imprevisibilidade dos acontecimentos. Busca-se, portanto, a religação do homem com a natureza, do mundo profano com o mundo sagrado. Instauram-se novas dimensões no conhecimento: o mistério, a intuição, a sensibilidade, a arte, as emoções e a estética. E sob esses aspectos, os saberes indígenas têm muito a acrescentar para a construção de novos modos de saber e de fazer ciência dentro dos princípios organizadores do pensamento complexo.

A incorporação dos saberes indígenas no processo de construção do conhecimento e da formação dos professores implicou o reconhecimento primeiro da necessidade da articulação e comunicação disciplinares e culturais. A aceitação de que esses saberes são resultados de experiências humanas, realizadas empiricamente ao longo de séculos, implica considerá-los como fonte da e/ou para a ciência. Em geral, essas fontes encontram-se na dinâmica sociocultural desses povos, em suas práticas cotidianas, mas encontram-se, especialmente, em suas narrativas míticas, podendo ser chamadas de Ciências do Mito, pois são fontes da sabedoria dos índios, e constituem-se como referência cognitiva, imaginária e cultural desses povos no processo de resoluções de seus problemas. O antropólogo Claude Lévi-Strauss (1989) denomina esse conhecimento de Ciência do Concreto, que se distingue da ciência ocidental apenas por ser incorporado pela sensibilidade, pela intuição e pelas reflexões mitopoéticas.

Para Lévi-Strauss, o pensamento selvagem e o pensamento científico são duas formas de fazer ciência. A primeira muito próxima a intuição sensível e a outra, mais afastada. A ciência do concreto, não foi nem seria menos científica e seus resultados não foram nem seriam menos reais e, ainda, permanecem como essência da nossa civilização (LÉVI-STRAUSS, 1989). Para o autor temos ainda, nos tempos atuais, uma forma de atividade que se aproxima desta ciência primeira.

O homem do neolítico ou da proto-história foi, portanto, herdeiro de uma longa tradição científica; contudo, se o espírito que o inspirava, assim como todos os seus antepassados, fosse exatamente o mesmo que o dos modernos, como poderíamos entender que ele tenha parado e que muitos milênios de estagnação se intercalem, como um patamar, entre a revolução neolítica e a ciência contemporânea? O paradoxo admite apenas uma solução: é que existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estágios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mais dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico – um aproximadamente ajustados ao percepção e ao da imaginação, e outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto de toda ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p.30)

O conhecimento indígena, com seus operadores míticos, intuitivos, simbólicos e imaginários, quando transformados em objetos de ensino e de aprendizagem nesta experiência de formação, provocou a renovação dos sistemas didáticos, desestabilizando o currículo escolar, as ordens disciplinares e permitiu a vivência de uma prática pedagógica de natureza transdisciplinar.

3. PENSAMENTO SENSÍVEL E PENSAMENTO CIENTÍFICO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

O espaço acadêmico da formação de professores/as de origens multiétnicas foi um laboratório vivo para se explorar epistemologicamente as condições de produção de conhecimento, tendo como orientação o pensamento complexo.

Esse lugar de formação, que representa o encontro entre os dois operadores cognitivos –

pensamento sensível e pensamento científico –, ao provocar a evocação e a inclusão de valores estéticos, éticos e transculturais, permitiu uma comunicação mais efetiva, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, entre as diferentes culturas, sejam científicas e/ou das humanidades.

A necessidade de dialogar com o conhecimento indígena requereu, em primeiro lugar, que nos situássemos em torno da problemática desses povos a partir de suas múltiplas realidades, sejam históricas, políticas, culturais, sociais ou econômicas, haja vista que foram elas que configuraram o contexto da produção do conhecimento dos mesmos nesse espaço acadêmico de formação de professores.

Quando o conhecimento indígena, seus mitos, suas cosmologias foram inseridos nessa experiência de formação, foi aberto o caminho para a religação entre os saberes e para o contato com a milenar ancestralidade humana. E o trajeto desse caminho se fez lendo os mitos, que nos ensinou a voltar para dentro de nós, nos ajudando a colocar a nossa mente em contato com a experiência criativa e afetiva, de estar vivo no mundo. Os mitos abrem o caminho para dimensão do mistério e fornece as bases para a compreensão do mundo, que do ponto de vista pedagógico encaminha o homem a viver uma vida humana sob qualquer circunstância (CAMPBELL, 1990).

Quando inseri as leituras de mitos na sala de aula, muitos alunos aproveitaram esse momento para refletirem sobre o passado de seu povo, e isso os fez recordar outros mitos. A compreensão que eles têm dos mitos é histórica. Sempre procuram encontrar elementos concretos que comprovam suas histórias. “O mito foi o nome que o homem branco deu pra nossas histórias, mas não é mentira e nós podemos mostrar que é verdade” (LUDI, aprendente, 2008). Então, outras narrativas apareceram. Os alunos começaram identificar os lugares do mito: montanha, pedra, rio, cachoeira, árvores, animais. Afirmaram a existência desses lugares, por já terem tido contato com eles. Quando o artista plástico e narrador de mitos, Feliciano Lana, da etnia Dessana, apresenta suas gravuras do mito, um aluno da etnia Tariana chegou comigo, dizendo: *se eu quisesse ir até aquele lugar, me levariam* (LUDI, aprendente, 2008).

A ciência ocidental e, por extensão, a escola, encontram-se, muitas vezes, deslocadas dos princípios norteadores da dimensão humana, que legitimam e dão sentido as suas experiências tais como o mito, a intuição, o amor e a solidariedade. Por isso, esses lugares, ciência e escola ocidental, necessitam se refundar, resignificando suas práticas a partir de sua vocação humana original: potencializar as experiências dos sujeitos pelos caminhos da criatividade e da afetividade, na formação de um ser integral, consciente de seu enraizamento primordial na natureza.

O diálogo com o conhecimento indígena representou um caminho fecundo para a produção e construção de aprendizagens significativas. Os mitos possibilitam a abertura para um conhecimento transdisciplinar, que tem a função de re-encantar o mundo diante dos conflitos da existência humana. Como nos lembra Ailton Siqueira (SIQUEIRA, 2006) “os mitos são as vozes do tempo que nunca passa”, uma possibilidade de re-encantamento do mundo frente à perda dos homens de suas capacidades de escuta desse eco que atravessa os tempos.

Em outras palavras, reitera o antropólogo Edgard de Assis Carvalho,

a grande questão que se apresenta é que, apesar das diferenças entre mito e ciência, estas duas perspectivas podem mostrar-se igualmente válidas e que a própria ciência moderna, em sua evolução, abre campo para integrar as chamadas matérias perdidas no âmbito da explicação científica. Em síntese, pode-se afirmar que estamos vivendo um momento em que, talvez, seja possível apostar na superação deste divórcio entre a ciência moderna e outras formas de pensamento, até porque a ciência é sempre algo inacabado e sempre haverá novos problemas a serem discutidos e que, anteriormente, foram postos de lado. (CARVALHO, 1997, p.23)

Essa formação, enraizada ou fundamentada pelo diálogo com o pensamento sensível e o pensamento científico, contribuiu para a produção de saberes incorporados pelos sentidos. Isto significou estabelecer relações do ensino com os saberes do mundo, fundados na intuição, na sensibilidade e na emoção. Portanto, essa experiência foi construída, fundamentalmente, pela abertura, que se faz pelo intermédio de um contrato baseado não apenas nos aspectos sociais, mas que prevê o

retorno do homem ao seu enraizamento na natureza. Michel denomina esse contrato de Contrato Natural (1999). Isso requer a reconciliação da natureza com a cultura, conjuntamente entendida enquanto elementos incorporados no conhecimento humano e que tem na linguagem o elo de religação.

Para Michel Serres (1999), o *Contrato Natural* só pode ser legitimado se for ancorado numa perspectiva epistemológica que inclua uma aproximação não apenas com a lógica da ciência, mas com a lógica dos viventes. Esse acordo deve estar pautado no respeito mútuo a natureza, na responsabilidade sobre seu uso, mas, principalmente, ser regido por novos princípios do conhecimento, capazes de provocar reformas no pensamento, a partir de inscrições cognitivas contextuais, colaborativas e solidárias.

Nesse percurso formativo, as práticas pedagógicas foram se construindo, e, ao mesmo tempo, destruindo-se, desfazendo-se para se reconstruírem. Uma aventura que perigou entre o viver e o morrer, por onde circulou saberes, normas, crenças, mitos, práticas, costumes, tradições, valores. Uma experiência marcada pelo encontro de diferentes culturas, nascidas do cruzamento de várias identidades e se estabelecendo sob a diversidade colorida de linguagens, povos e sociedades.

Como sabemos, a cultura indígena é marcada pela tradição oral. Os saberes indígenas são reproduzidos de geração em geração pela prática de contar histórias, cabendo aos mais velhos assegurar esses saberes, produzidos milenarmente pelos seus antepassados. As histórias indígenas, conduzidas pelos mitos, têm um arsenal riquíssimo de conhecimento sobre a natureza, doenças e curas. Na coleção *Narradores Indígenas do Rio Negro*, o narrador Luiz Lana, em entrevista a Berta Ribeiro, expressa as razões de escrever sobre os mitos:

A princípio não pensei em escrever essas histórias. Foi quando vi que até rapazinhos de dezesseis anos, com o gravador, começaram a escrevê-las. Meu primo-irmão, Feliciano Lana, começou a fazer desenhos pegando a nossa tribo mesmo, mas misturando com outras. Aí falei com meu pai: “todo mundo vai pensar que a nossa história está errada, vai sair tudo atrapalhado”. Aí ele também pensou... Mas meu pai não queria dizer nada, nem para o padre Casemiro, que tentou várias vezes perguntar, mas ele dizia só umas besteiras assim por alto. Só a mim é que ditou essas casas transformadoras. Ele ditava e eu escrevia, não tinha gravador, só tinha um caderno que eu mesmo comprei. Lápis, caderno, era todo meu.

Quando estava na metade, aí eu escrevi uma carta ao padre Casimiro. Ainda não era amigo dele, mal o conhecia, mas disse que iria escrever tudo direito. Ele me respondeu e mandou mais cadernos. Fiquei animado... Não escrevia todo dia não, fui perguntando ao meu pai. Às vezes passava uma semana sem fazer nada. Quando terminei, quando enchi todo um caderno, mandei o caderno ao padre Casimiro, o original em dessana, a história da criação do mundo até a dos Diloá. Continuei trabalhando, fazendo outro original, já em português. Aí pedi ao padre Casimiro para publicar, porque essas folhas datilografadas acabariam se perdendo, um dia podiam ser queimadas, por isso pedi que fosse publicado para ficar no meio dos meus filhos, que ficasse para sempre. (KEHIRI e PÃRÕKUMU, 1995, p. 11-12)

Nesse contexto, o uso da escrita para os indígenas se configura como um instrumento de divulgação de seus saberes, mas fundamentalmente como veículo que assegura as futuras gerações o conhecimento milenar de suas culturas. Essa produção vem ganhando espaço no cenário local, regional e nacional a partir da educação escolar indígena, representando um novo instrumento de luta e resistência contra as novas formas de subjuração cultural dos povos indígenas.

É nesse caminho que podemos atribuir a produção escrita indígena como um *entre-lugar*, por fornecerem um “terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular e coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20). Um lugar de fronteiras no qual passado e presente caminham mutuamente num mesmo espaço. É nesse sentido que o conhecimento mítico indígena inserido na escola, enquanto fronteira que atravessa o tempo, se torna o lugar a partir do qual algo

começa a se fazer presente em um movimento de ir e vir, no qual é possível encontrar um espaço intermediário de intervenção no aqui e no agora.

O trabalho fronteiro da cultura, de acordo com Bhabha, exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente, mas como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético, porém o renova, refigurando-o como um *entre-lugar* contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998).

Os saberes construídos nesta experiência a partir de processos relacionais e dialógicos, que se deram pelo encontro de culturas diferentes, ao entrarem no jogo das inter-relações produziram um conhecimento mestiço⁹, que é e não é ao mesmo tempo a cultura indígena e a cultura ocidental, porém é o resultado dessa mistura entre as culturas. A disciplina tornou-se, então, uma ferramenta de comunicação entre elas, pois é a partir dela que essa experiência foi se construindo. Quando digo disciplina, estou me referindo aos cursos ministrados (Prática da Pesquisa Pedagógica e Estágio Supervisionado).

O tempo vivido nessa formação foi intercalado por dois vetores: o da aprendizagem e o do ensino. No entanto, esses vetores encontraram-se implicados entre si, e apesar de possuírem um espaço em comum, a sala de aula, o processo de ensinar e aprender se construiu, muitas vezes, em espaços diferenciados. Os múltiplos espaços da aprendizagem são também vividos em temporalidades múltiplas. Nesse caso, o tempo da formação é sempre múltiplo e a aprendizagem é estabelecida de acordo com o tempo de cada aprendente. Por isso, o espaço do ensino foi um lugar que recuperou o tempo da aprendizagem a cada encontro de formação. Significou estabelecer conexões entre os diferentes tempos e, a partir disso, provocar nos/as aprendentes a compreensão do conhecimento.

Se, no passado, a escola indígena foi marcada por interesses civilizatórios, um instrumento de dominação colonial que excluía o conhecimento indígena, sua cultura e sua língua, no presente, passa a preencher uma necessidade política dos povos indígenas, um instrumento de apropriação e de luta para a manutenção de suas identidades e de suas culturas, mas também possibilita a construção de novas formas de sociabilidades entre indígenas e os não indígenas.

Nesse contexto de mudanças, a busca por uma aprendizagem pautada na biografia dos sujeitos aprendentes – tomada de consciência de suas trajetórias de vida e de formação – tornou-se urgente para o desencadeamento de novos processos educacionais; para a vivência de novos valores, fundados na ética, na solidariedade; no respeito às diferenças étnico-culturais e no amor, estendidos não apenas numa dimensão humana, mas em escalas ecológica e planetária.

A formação dos professores indígenas é fruto de um contexto histórico-cultural conflituoso, contraditório e destruidor que estes sofreram ao longo do processo colonizador no Brasil e na Amazônia e que vem refletindo até os dias de hoje. No entanto, essas populações vêm, ao longo dos tempos, encontrando alternativas de luta e de sobrevivência. A educação escolar diferenciada tem sido um instrumento de reivindicações política, cultural e social, que ao entrarem no jogo das ações políticas intra e intergovernamental, provocam alterações significativas nos seus modos de estar no mundo, nos seus ecossistemas, redefinindo novas configurações socioculturais.

Para compreensão desse processo, foi preciso fazer a ecologia das ideias, que, de acordo com Morin, confere autonomia às teorias, ideologias, mitos, deuses, e que são vistos como “produtos” fabricados pelo espírito humano e pela cultura, constituindo, portanto, seu ecossistema co-organizador e co-produtor. As ideias devem ser consideradas no sentido amplo que abrange teorias, filosofias, ideologias. Logo, as mesmas ideias ou teorias podem ter uma significação inteiramente diferente, e até inversa, segundo a ecologia mental ou cultural que as alimenta (2001, p.103-104).

É nesse sentido, que a formação oferecida aos indígenas foi compreendida. Foi preciso refletir

⁹ O termo mestiço é compreendido aqui para designar as misturas ocorridas entre seres humanos, saberes, imaginários e formas de vidas oriundas de diferentes lugares e culturas. (Ver GRUZINSKI, 2001).

sobre como as ideias circularam nesse processo formativo e como elas foram traduzidas, visto que foram experienciadas dentro de um ecossistema diverso cultural e linguisticamente. Em larga medida, essa tradução fugiu aos princípios organizadores das teorias estudadas, e estas sofreram influências de novos operadores cognitivos e, conseqüentemente, o processo de significação sofreu alterações. A noção de educação intercultural refletida pelo índio Tariano em seu projeto de pesquisa, intitulado “A Metodologia da Matemática e o Conhecimento Indígena na 3ª série do Ensino Fundamental” (LUDI, 2008, p.26-27), é assim traduzida:

O homem desde sua origem com sua capacidade e pelos seus conhecimentos dotados de inteligência veio praticando matemática na prática sem ter aula de teoria. Tudo por interesse marcava com um objeto e outros semelhantes para definir, os tipos de animais perigosos, os animais nutritivos, os pássaros, lugar do inimigo do ser humano, os pássaros nutritivos. Procurava madeira grande, começava marcar com os sinais verticais para animais perigosos, com sinais horizontais indicava os pássaros nutritivos. (sic).

Ainda marcava lugar, a existência da variedade de peixe colocava na lasca de madeira cinco pontos diferentes, amarava com cipó na madeira significando para matar. No lugar da existência de vários tipos de animais utilizava cinco pedacinhos de varas cravado também na lasca. (sic).

Para fazer um roçado usava um cipó começava marcar, ainda usava varas afirmando quantas madeiras grossas existia no lugar, toda esta organização determinava o dia do início e acabamento. (sic).

Quando derrubava uma madeira para construir canoa, banco e remo primeiro tirava cipó ou cortava uma vara comprida de acordo do seu trabalho foi usando os objetos citados acima conforme sua necessidade, por exemplo, começava medir o diâmetro com um cipó, com este mesmo material foi medido o comprimento da canoa, ainda média a largura, o comprimento do banco, e media espaço de cada um dos bancos outras coisas semelhantes.

Para construir uma casa utilizava a principal medida cipó, com a finalidade de medir altura do esteio, a largura da casa, divisão do quarto, os tamanhos dos caibros, dos travessões, o diâmetro do travessão, a distância das ripas para cobertura com caraná.

Quando fabricava tipiti, urutu, balaio, peneira, e outro semelhante separavam as peças de arumã por pares e ímpares de acordo de seu trabalho, tudo medido com uma vara para não ficar atrapalhado durante sua atividade até no acabamento do material. O material denominado arumã o ancestral partia do meio todos iguais, tendo por objetivo de fabricar matérias para o uso do trabalho da mulher da vida cotidiano. Com este trabalho inventado pelo homem, a mulher começava de produzir vários tipos de produtos de gêneros alimentícios como: beiju, farinha, farinha de tapioca, massa de tapioca, com este trabalho as meninas mais nova aprendia partir o beiju do meio, quantas aturas de mandiocas saem uma lata de farinha, uma lata de farinha de tapioca e outros.

Todos esses métodos colocados podem ser aplicados nas escolas diferenciadas, tirando o trabalho cotidiano da vida, entra a área de matemática e outras disciplinas para serem aprofundadas para o conhecimento do aluno. Foi colocado este trabalho com a finalidade de facilitar aprendizagem do aluno da terceira série do ensino fundamental, sem ter quase preocupação com aula teórica procurando sempre desenvolver com materiais concretos para alcançar o objetivo maior da escola: ensinar a aprender.

Há milhares de anos, o homem primitivo com sua capacidade dotado de inteligência de entender, e o conhecimento sobre a natureza utilizava certos materiais concretos praticando medidas de vários tamanhos, conforme sua atividade a matemática foi utilizado cotidianamente pelo ser primitivo. O ser humano usava palmo da mão, cipó, vara, braço de acordo para medir a distância, na fabricação de qualquer objeto, na construção da maloca, da canoa, do tipiti, o diâmetro da madeira, balaio, peneira, urutu e outros semelhantes. Com esta utilização já estava praticando a maneira de resolver e calcular a área de matemática, ainda os antepassados não conheciam sistema de

negócios, apenas viviam na base de troca de alguns objetos com seus semelhantes, de acordo, “Antigamente, por mais analfabeta que fosse a pessoa já usava matemática sem saber.” (sic). (BRASIL, 1997, p. 159)

Quanto mais valoriza o aprendizado a sua aprendizagem de matemática pode ser utilizada com certos objetos envolvidos ao seu redor até com as frutas como: laranja, abóbora, melancia, abacate, abacaxi, caroço de açaí, caroço de buriti, com um pedaço de cana, quando vai tecer urutu, tipiti, peneira, balaio esta sabedoria ancestral vai desenvolver a capacidade do aluno operacionando qualquer problema brincando e vai ter facilidade de resolver a adição, subtração, multiplicação, divisão, fração quando for aplicada esta regra o próprio aluno vai gostar na área de matemática, o importante cabe valorizar o raciocínio do aprendiz. Também podem ser aproveitadas em relação com outras disciplinas com certos objetos citados outras áreas de conhecimento colocando mais argumento sobre atividade. “Aprender a valorizar o raciocínio lógico e argumentativo torna-se um dos objetos da Educação Matemática.” (sic). (CENTRION, 2002, p.35)

O conhecimento construído por Ludi é ao mesmo tempo um processo de significação e de tradução teórica e cultural, no qual os autores são colocados entre parênteses, e suas frases são colocadas como argumento final do seu pensamento. O que direciona a reflexão do aprendente é a experiência da cultura que o formou. São dois instantes do pensamento: o primeiro, refere-se à experiência da cultura indígena, e o segundo é a experiência fundada pela pesquisa científica. Ele reconhece o papel da teoria no seu campo de produção científica, mas coloca que esta não tem lugar na sua cultura. Disto resulta um conhecimento implicado numa epistemologia da prática, da experiência, que tem no objeto concreto a base de sua compreensão.

Para Gaston Bachelard (2004), o conhecimento é construído pela aproximação entre o conceito e a experiência. Portanto, o que define o conceito, o que o torna compreensível é a experiência do sujeito e sua capacidade de recorrer aos seus sistemas de referências e a partir disso descrever sua compreensão dos dados recebidos. O conhecimento aproximado se constitui, portanto, pela inclusão das experiências no processo de compreensão e descrição do conhecer. A aprendizagem começa pela organização dos pontos de referências, nos quais os dados são percebidos no interior da teoria. Essa descrição é feita pelo impulso intuitivo recebido num instante em que experiência e sentido se amalgamam dando unidade ao conhecimento e, nesse caso, o sujeito compreende e aceita o sistema pelo qual ele o construiu e foi construído.

Acredito que a leitura nunca e jamais deve ser motivo de perda de tempo em uma sala de aula. Lógico, temos de saber se os nossos alunos estão lendo com precisão, mas é preciso incentivar a prática da leitura em casa. Conscientizar o aluno sobre a importância da leitura para o crescimento dele no conhecimento de todas as disciplinas. Porque se o aluno não souber ler, como é que ele vai conseguir fazer outras atividades de outras disciplinas que requerem o uso constante da leitura. Penso que devemos parar de se preocupar tanto com as regras gramaticais, ortográficas e dar mais importância a produção de textual, como também a interpretação de texto. As regras gramaticais precisam ser conhecidas pelos alunos, mas de maneira contextualizada. (LENITA, Baré. Relatório de Campo, Estágio II)

Aceitar o sistema implica reconhecer nele suas categorias, suas ideias e conceitos e a partir disso estabelecer conexões com as experiências da vida. O Projeto Canoeiro apresenta-se como uma proposta de co-formação que reconheceu na biografia dos sujeitos aprendentes processos de aprendizagem e de ensino que interferem direta e indiretamente no seu processo de construção de conhecimento; compreendeu que a formação é uma via de mão-dupla no qual os sujeitos da aprendizagem também são sujeitos de ensino, bem como os sujeitos de ensino também são sujeitos de aprendizagem; viu a sala de aula como um lugar da multiplicidade de tempos, de espaços, conflitos, contradições, ambivalências, imprevisibilidades e incertezas quanto aos rumos do processo de ensinar e aprender e entendeu que foi preciso estar preparado para o imprevisível, pois dele foi possível construir apostas mais seguras quanto ao futuro.

A partir dessas orientações, fundamentadas pela complexidade, o Projeto Canoeiro foi implantado.

Caminhou na errância do aprender e do ensinar, e com isso conseguiu, ainda que de maneira incerta, realizar uma prática formativa inspirada na transdisciplinaridade.

4. MITOPOESIA: imagem, imaginários e mitologias

Iniciei essa experiência partindo de uma preocupação: qual o contexto sociocultural dos/as aprendentes e qual a percepção dos mesmos sobre o lugar em que vivem. Era necessário me inserir em seus sistemas de referências culturais e naturais, para que eu pudesse perceber qual dimensão que teria que dar a essa formação. Precisava também conhecer o nível de suas escritas. Para tanto, usando uma imagem como inspiração, pedi a eles que falassem sobre suas impressões e sentimentos diante da imagem da Serra do Curicuriari (Figura 1) ou Bela Adormecida que fica em frente à cidade, no bairro da Praia. Orientei que deixassem essas impressões registradas em seus cadernos.

A ideia dessa experiência era construir uma escrita partindo da imagem, com o objetivo de perceber a importância da imagem e da imaginação no processo de criação do texto. Como atividade final, partimos para a produção textual, tendo a imagem fotográfica da Bela Adormecida como elemento inspirador do processo dos aprendentes na construção do conhecimento.

Ilustração 1 - A Serra do Curicuriari (A Bela Adormecida). São Gabriel da Cachoeira, 2008.



Fonte: Arquivo Pessoal

A experiência de produção de texto a partir do objeto gerador – imagem da Bela Adormecida – levou-me a compreender que a sala de aula é um lugar formado pela multiplicidade de culturas e línguas que desembocaram na escrita dos diferentes sujeitos e traduziram o universo polissêmico de suas ideias, pensamentos e imaginários¹⁰. Foi isso que os escritos dos/as aprendentes revelaram.

A imagem que estou vendo na tela do computador é a serra da Bela Adormecida, rio Negro e a praia do Muçunquara (sic) tudo isso representa as belezas naturais do município de São Gabriel da Cachoeira. Ela está situada na margem esquerda do rio Negro.

A beleza da serra Bela Adormecida me traz uma lembrança muito triste dos antigos colonizadores da região perto dessa serra muitos índios derramaram sangue e perderam a vida no trabalho escravos que os colonizadores faziam (sic)

A Serra nos traz uma bela lenda de uma mulher linda adormecida, essa lenda me encanta e me dá orgulho de eu fazer parte do morador desse lindo município. (sic)

Tem também a bela praia Muçunquara onde ela também tem sua bela história de uma cobra que saía antes da enchente do rio segundo os antigos moradores da praia. A linda

¹⁰ Esclareço que após a leitura da imagem feita in loco, foram feitas leituras de textos sobre meio-ambiente, educação ambiental e sustentabilidade, que podem ser vistas em WANZELER (2012).

praia com o crescimento da cidade e aumento da população está muito poluída. Vendo isso me dá muita tristeza, coisa boa que Deus fez para o homem sendo destruído pelo próprio homem e ninguém toma providência, principalmente os órgãos (sic) competentes de São Gabriel, se ninguém abrir o olho acabaremos destruindo toda a nossa natureza.

Temos que colocar em prática o que autor diz, alfabetizar o ecológico para a garantia da própria sustentabilidade da nossa mãe terra. (COCAH, 2007)

A Bela Adormecida é um dos pontos turísticos de São Gabriel da Cachoeira, que torna a cidade atraente e bonita.

Explica uma mitologia Dessana, que segundo um pajé da etnia, Feliciano Lana a Serra de Curicuriari (Bela Adormecida) é o retrato de uma das filhas de Wariró (origem indígena). A Bela Adormecida recebe a pessoas de braços abertos.

Hoje observando a Bela vimos que São Gabriel da Cachoeira precisa ser conservada para se compatibilizar com sua beleza que os tem. (sic) Isso depende muitos de nossas consciências para conservá-la. Por exemplo, para observamos a Serra mais de perto para vermos com nitidez, precisamos ir para a praia e chegando na praia nos deparamos com lixo jogados sobre ela e no rio que atrai doenças e corre risco de acidentes. Já pensou se pudéssemos tocar na Bela Adormecida andar sobre ela. Será que ela continuaria sendo ela?. Pela forma com as pessoas tratam a cidade e a natureza, a Bela seria encoberta de lixo. Portanto, é preciso conservar o que temos para que as futuras gerações não sofram as consequências.

Mas por outro lado. São Gabriel pode ter o defeito em outros fatores, mas em termos de beleza cultural é nota dez, isso é indiscutível. Por isso vamos conservá-la, São Gabriel e a Bela Adormecida agradece (sic) (BENI, 2007)

A Serra Desejada

A serra desejada se chama a Bela Adormecida, localizada no nosso município São Gabriel da Cachoeira.

De um modo geral, talvez o nome é oferecido pelo seu formato, de uma mulher deitada, porém sua paisagem é mais linda, onde o morador local e o visitante possam olhar e dizer que ela está intacta.

Não se sabe até quando, mas a bela está bem localizada, um pouco distante da nossa cidade fazendo que ela seja bem preservada.

Que belas és tu serra

Onde todos possam olhar

E não pode tocá-la

Dessa maneira, continuará

Sempre desse jeito, linda

Maravilhosa, eternamente

Caso contrário nunca mais

Será a mesma

Quantas pessoas já lhe cobiçaram

Mas você sempre ali, fazendo

Com que eles se apaixonam

distantemente, seja assim mesmo

Comparo você quando alguém vai navegar a internet e ao acessar, conhece uma garota que mora distante, a mesma coisa você.

Serás sempre a mais bela e a mais famosa do nosso Brasil e do nosso município. Parabéns continue assim. (JANDI, 2007)

Encontrei nessas escritas uma particularidade importante: nelas ouvimos as vozes dos/as aprendentes. Eles produziram uma escrita com as marcas da oralidade. “A imagem que estou vendo na tela do computador é a serra da Bela Adormecida, rio Negro e a praia do Muçunquara (sic) tudo isso representa as belezas naturais do município de São Gabriel da Cachoeira” (COCAH, 2007).

Além disso, suas escritas apresentaram outras marcas e/ou conteúdos: a) **conteúdos conceituais:** sustentabilidade, conservação, preservação, turismo, política. Os conteúdos conceituais tiveram relação direta com a leitura dos textos lidos. Neles, os/as aprendentes apreenderam as palavras chaves dos autores e as colocaram em contato com suas próprias compreensões e referências. “Já pensou se pudéssemos tocar na Bela Adormecida andar sobre ela. Será que ela continuaria sendo ela? Pela forma com as pessoas tratam a cidade e a natureza, a Bela seria encoberta de lixo. Portanto, é preciso conservar o que temos para que as futuras gerações não sofram as consequência.” (sic) (BENI, 2007). Na concepção de Cocah, a garantia da sustentabilidade da natureza tem relação direta com a conscientização política da população e dos órgãos públicos:

Vendo isso me dá muita tristeza, coisa boa que Deus fez para o homem sendo destruído pelo próprio homem e ninguém toma providência, principalmente os órgão (sic) competentes de São Gabriel, se ninguém abrir o olho acabaremos destruindo toda a nossa natureza. Temos que colocar em prática o que autor diz, alfabetizar o ecológico para a garantia da própria sustentabilidade da nossa mãe terra. (COCAH, 2007)

b) **conteúdos reflexivos:** poluição, lixo, destruição, consciência e conscientização. Os conteúdos reflexivos resultaram do encaixe da experiência com a teoria. Esse encaixe se traduz pela observação direta do/a aprendente sobre a realidade. A compreensão teórica acompanhou a experiência concreta.

Hoje observando a Bela vimos que São Gabriel da Cachoeira precisa ser conservada para se compatibilizar com sua beleza que os tem. (sic) Isso depende muitos de nossas consciências para conservá-la. Por exemplo, para observamos a Serra mais de perto para vermos com nitidez, precisamos ir para a praia e chegando na praia nos deparamos com lixo jogados sobre ela e no rio que atrai doenças e corre risco de acidentes. (BENI, idem)

Os principais agentes de poluição da praia são as garrafas pet, sacos plásticos e garrafas de vidros, que se quebram quando atiradas ao rio, sendo, por isso, apontadas como os riscos de acidentes. Outra fonte perigosa de contaminação das águas é o esgoto. São Gabriel da Cachoeira não possui saneamento básico adequado, e todo o dejetos das casas é jogado nos igarapés da cidade, e estes deságuam no rio. As doenças mais comuns causadas pelas águas são: verminoses, infecções intestinais e doenças de pele, como as micoses.

c) **conteúdos mitopoéticos:** exaltação da beleza, mitos de origem, poesia. Esses conteúdos representam a permanência da tradição, como referência cultural primeira dos/as aprendentes, no processo de tradução e construção do conhecimento. São conteúdos da reminiscência e da conciliação entre os saberes. Possuem as marcas da memória, do passado, que se conciliam com a experiência do presente. Passado e presente reconciliados pelo conhecimento. Pensamento sensível e pensamento científico, um encontro, uma dialogia entre os saberes construídos pela escrita.

A beleza da serra Bela Adormecida me traz uma lembrança muito triste dos antigos colonizadores da região perto dessa serra muitos índios derramaram sangue e perderam a vida no trabalho escravos que os colonizadores faziam (sic) (COCAH, idem)

Explica uma mitologia Dessana, que segundo um pajé da etnia, Feliciano Lana a Serra de Curicuriari (Bela Adormecida) é o retrato de uma das filhas de Wariró (origem indígena). A Bela Adormecida recebe a pessoas de braços abertos. (BENI, idem)

Essas marcas representam a composição de um conhecimento instruído pela experiência de vida

dos/as aprendentes, suas referências multiculturais, os saberes da sala de aula e os saberes da disciplina. Essa mistura perpassa toda a produção do conhecimento feita por eles/as e se orienta pela junção do imaginário com o real, pela conciliação do mito com a razão e pela experiência teórica com a experiência prática. Um processo tecido por um conjunto de elementos míticos, imaginários, repletos de significações e sentidos sobre o ato de fazer pesquisa e produzir conhecimento.

É nesta perspectiva pedagógica que vejo a sala de aula como uma *Bacia Semântica* ou *Bacia Fluvial*¹¹, formada pelos rios de imaginários, emoções, intuições, sentidos e significações simbólicas que deságuam em diferentes culturas. O Projeto Canoeiro, que tem como solo semântico de exploração a sala de aula, representa o trajeto antropológico do torna-se professor/a-pesquisador/a. Um processo que é impulsionado pela vontade de se fazer algo capaz de guiar processos de mudanças no interior da existência humana.

A sala de aula é como o grande Vale das Águas Pretas, que tem como rio principal o rio Negro, que, nesse caso, é o conhecimento. A partir dele, os rios se desdobram em vários afluentes e se juntam para compor esse complexo das águas. Algumas junções são antagônicas, possuem flutuações intensas, mas também se convergem, transformando-se pela mistura dos afluentes, criando pontos de bifurcações que vão possibilitar a realização de práticas pedagógicas implicadas no conhecimento incorporado pela natureza e pela cultura. A sala de aula é, então, regulada por fluxos contínuos que determinam essa coexistência.

Essa *Bacia Semântica*, metáfora para traduzir a dinâmica da sala de aula, permite a incorporação dos princípios geradores da complexidade a partir da formação de um pensamento ecologizante, experienciado pelo e no encontro das culturas das humanidades com as culturas científicas. O Mito como experiência de sentidos foi a base dessa análise, pois foi por meio dele que os/as aprendentes desenvolveram muitas de suas práticas pedagógicas.

A experiência dessa formação foi nutrida pelo imaginário e pelo mito. Foi uma narrativa mítica que revelou as jornadas dos/as aprendentes em seus processos de construção de conhecimento orientado pelos princípios organizadores da pesquisa ocidental e implicado na experiência e na inteligência mítica, sensível e intuitiva dos índios. Esse conhecimento foi construído pela mistura de diferentes culturas, dando as bases para um conhecimento mestiço.

Para Michel Serres (2002), o conhecimento mestiço é aquele instruído por uma aprendizagem adquirida pela incorporação de saberes, práticas, costumes, ideias construídas pela dinâmica das relações socioculturais estabelecidas em diferentes lugares, tempos e sociedades. Nesse sentido, o conhecimento é instruído não apenas pelos saberes científicos, que sofrem a atuação da vida sociocultural e cotidiana, mas também pelas experiências de vida de quem o produziu.

O conhecimento mestiço, na perspectiva de Serres, é composto pela diversidade, matizado e formado pelo cruzamento de diferentes linguagens, que traduzem a diversidade humana em seu processo de construção de culturas. É nesse cruzamento de culturas que ele se funda como mestiço, incorporando para si a diferença, mas guardando suas origens.

Promover o processo de construção de conhecimento num espaço multifacetado e multiétnico significou, primeiramente, refazer o percurso das palavras, seu nascimento, seu contexto e seus interesses. Foi preciso despertar nos/as aprendentes a compreensão das palavras, seus sentidos e significados, para que eles chegassem a formar um sistema de ideias, desejos e significados para suas pesquisas. Ao construírem seus próprios sistemas, foram possibilitados a navegar pelo mundo das ideias, teorias, conceitos, práticas e, a partir disso, puderam produzir, cada um no seu tempo, o imaginário da pesquisa.

O nascimento desse imaginário da pesquisa foi fruto da relação entre o conhecimento descoberto

¹¹ *Bacia Fluvial* é uma metáfora usada, segundo Gilbert Durand, pelos embriólogos, que afirmam que a *Bacia* determina o curso do rio, que por sua vez é regulado pelo fluxo dos afluentes (2001, p 102). Essa determinação não representa uma linearidade com o tempo, mas estabelece que o percurso social, histórico e cultural da sociedade possui processos instáveis e dependem das condições ecológicas em que este encontra-se inserido.

e o conhecimento da experiência. Foi esse cruzamento de conhecimentos que permitiu a construção de um conhecimento instruído, no qual foi possível compreender que as ideias possuem histórias, são sempre interventivas. Expressam uma visão de mundo e de homem. Possuem vida própria e são capazes de construir sistemas diversos. Nasceram de si mesmas, de seus próprios espíritos, e suas formas dependem das condições socioculturais de onde emergem.

Os/as aprendentes indígenas, mestiços/as pela língua e pela linguagem, fundadora das culturas, são sujeitos múltiplos e unos, recorrem aos seus mundos para compreender os outros, e recorrem aos outros mundos para compreenderem a si mesmos. Alguns perderam suas línguas originais e assumem outras línguas. Nasceram Dessana e falam Tukano, mas não deixam de ser Dessana. Outros não falam nenhuma língua indígena, são falantes da língua portuguesa, mas são Tikuna, Baré, Tukano, Tariano, continuam sendo índios. Seus sistemas de referências produzem sujeitos múltiplos, produtos de suas aprendizagens mestiças e produtores de aprendizagens complexas e transculturais. Eles encontram na escola a afirmação de suas identidades.

A institucionalização da escrituralidade nas sociedades indígenas acompanha o processo de luta desses povos em torno de seus direitos a terra, suas culturas, línguas, práticas simbólicas e a escola. A oralidade, marca de suas culturas, se integra a mundo da escrita como forma de manutenção de suas tradições, mas pode também ser uma ferramenta, tal como nas sociedades modernas ocidentais, de separação com o mundo mágico das vozes e da tradição. Se a escrita perpetua a tradição, também pode fazê-la desaparecer. Esta ameaça foi percebida pela aprendente Tuli, que afirma:

Não sei não, nossos mitos são constantemente alterados, cada pessoa ou grupo conta de um jeito, dependendo de seu grupo. Isso vai sendo contado, falado pelos mais antigos, que vai passando, passando... O importante disso era esse momento de contar nossa história. A nossa história é como um grande círculo, às vezes vamos ao passado para resolver nossos problemas. Lá no passado, a gente pode mudar. Assim, agente ouvia e aprendia e depois transmitia. Depois que está escrito, ninguém mais contará... eu acho... sei lá. É bom saber escrever, ler, nós já fomos muito enganados, mas eu me preocupo com isso também. (TULI, 2008)

Essa preocupação é de natureza existencial e remete a outras questões: o que escrevemos de nós mesmos traduz o que somos? Se somos o que está escrito, como podemos transformar a nossa história? Como recuperar o tempo? Manter o mito vivo, ouvido e contado, é uma maneira de nos mantermos próximos de nós mesmos, de nossas histórias e da nossa ancestralidade. Foi a partir dessas inquietações que o Canoeiro, sujeito e objeto de sua própria trajetória, orientou os/as aprendentes dessa experiência de formação em suas jornadas em busca do tornar-se professor/a, tendo como fundo epistemológico a prática da transdisciplinaridade realizada pelos operadores da complexidade.

O tema central do Canoeiro é a Formação do/a Professor/a e a Construção do Conhecimento. Essa experiência se organizou em seis etapas de formação. Por se tratar de um processo que mostra o percurso dos/as aprendentes em tornarem-se professores/as pesquisadores/as, essas etapas foram consideradas como experiências míticas as quais denominei de jornadas. Ao todo foram seis jornadas: **1ª jornada:** a partida – momento de entrada dos/as aprendentes no processo de elaboração de seus projetos de pesquisa, a busca do tema, justificativas, objetivos, teoria e metodologia; **2ª Jornada:** a iniciação – contato com o campo da pesquisa – trata-se da análise da realidade do cotidiano escolar e suas relações com o tema da pesquisa; **3ª Jornada:** o despertar – a temática da pesquisa problematizada – refere-se ao processo de análise do problema da pesquisa e suas fontes; **4ª Jornada:** a conexão – o problema da pesquisa entre a teoria e a prática; **5ª jornada:** a experiência – o tornar-se professor/a; e a **6ª Jornada:** a consagração – o conhecimento construído.

As seis jornadas míticas representam os caminhos percorridos pelo Projeto Canoeiro, suas táticas, estratégias metodológicas, seus recursos cognitivos, teóricos e imaginários. Nelas encontramos as narrativas etnopoéticas (FITCHE, 1987) dos/as aprendentes, expressões de suas existências, escritas de si, da vida e da existência. Ressalto que, no decorrer desses percursos, essa experiência de formação enfrentou flutuações, vivenciou desvios, bifurcações, instabilidades, ordens, desordens; mas encontrou

O PROJETO CANOEIRO: TRAVESSIAS MITOPOÉTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES WANZELER, E. MELILA, A. P.S. S.; SANTOS, M. C. F.

esperanças, alegrias, encantamentos, refundando práticas, culturas; e ensaiou uma possibilidade de religação dos saberes, de comunicação entre as culturas das humanidades e as culturas científicas, construindo um conhecimento orientado por dois operadores cognitivos: pensamento sensível e pensamento científico.

Descrever e refletir sobre essa experiência de formação foi, sem dúvida, uma forma de recuperar não apenas suas memórias, mas de recolocar o pensamento mítico na base do ensino e das aprendizagens dos homens e das mulheres frente aos desafios do re-encantamento do mundo. Em tempos de crises planetárias, a escola e a ciência são, sem dúvida, veículos importantíssimos para transformação da sociedade. E a formação de professores/as é uma estratégia possível para concretização desse projeto milenar, emancipatório, libertário, justo e democrático.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Tradução de Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do Projeto*. Tradução Patrícia de Chittoni Ramos. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPBELL, Joseph. *O Poder do Mito*. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAPRA, Fritjof. *As Conexões ocultas. Ciência para uma vida sustentável*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix Editora, 2003.

CARVALHO, Edgard de Assis. *Enigmas da Cultura*. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Introdução a uma história indígena*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Fapesp; Companhia das Letras e Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

DIAKURU & KISIBI. *A Mitologia Sagrada dos Desana-Wari Dihputitro Põrã*. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas: UNIRT/FOIRN/ISA, 1996.

FITCHE, Hubert. *Etnopoesia*. Antropologia Poética das Religiões Afro-americanas. Tradução de Cristina Alberts e Reny Hernandes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O Pensamento Selvagem*. Tradução Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. *Mito e Significado*. Lisboa: edições 70, 1978

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA. *De Máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do ser vivo*. 3ª ed. Tradução de Juan Acña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. *O Método 2: a vida da vida*. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001a

_____. *O Método 4. As ideias, habitat, vidas, costumes, organização*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

_____. *Terra Pátria*. Tradução de Paulo Alves. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: *O pensar complexo: Edgar e a crise da modernidade*. Tradução de Nascimento, Elimar Pinheiro do e Pena-Veja, Alfredo. (orgs). 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001)

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução de Dulce Matos. 4ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003

ÃRÕKUMU, Umusí & KĒHÍRI, Tõrãmũ. *Antes o Mundo não Existia: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã*. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas: UNIRT/FOIRN/ISA, 1995.

RIBEIRO, Berta. *Os Índios das Águas Pretas*. São Paulo: Edusp e Companhia das Letras, 1995.

SERRES, Michel. *O Contrato Natural*. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. *O Terceiro Instruído*. Tradução Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SIQUEIRA, Ailton. *O Mito e o Re-encantamento do Mundo*. Entrevista cedida a Eglê Wanzeler. Manaus, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOMMERMAN, Américo. *Formação e Transdisciplinaridade. Uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS*. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Lisboa. Portugal, 2003.

TROCMÉ-FABRE. *A Árvore do Saber-aprender: rumo a um referencial cognitivo*. Tradução de Marli Segreto. São Paulo: TRIOM, 2004.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. *Çairé: nos Rios do Imaginário, a construção da identidade cultural*. UFAM: *Dissertação de Mestrado*, 2002.

_____. *O Pensamento Sensível nos entre-lugares da Ciência: formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM*. *Tese (doutorado em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo, 2012.

Recebido em: 14/07/2020

Aceito em: 06/08/2020

Publicado em: 21/10/2020