

Oralidade e prática de ensino entre  
os professores hup'däh da região do  
Rio Negro  
Oral ability and teaching practice among  
hup'däh teachers in the River Negro region

Renato Athias\*

**Resumo:** A partir de observações realizadas durante o Curso de Magistério Indígena II (formação de professores Hup'däh, Yuhup e Diaw) modular, oferecido pela Secretaria de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira, durante os anos de 2005 a 2008, discutem-se questões centrais para a compreensão da prática de ensino em contextos interculturais. Questões como a língua, a identidade social do professor e a relação desses com a sua comunidade e ainda a representação da escola entre os Hup'däh. Este trabalho é resultado da investigação sobre a formação de docentes indígenas.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Educação Indígena; Formação de Docentes.

**Abstract:** Starting from observations carried out during the Teacher Training Course for Indigenous Peoples Module II (teacher training course for Hup'däh, Yuhup and Daw teachers), modular, offered by the Education Department of the Municipality of São Gabriel da Cachoeira/AM, from 2005 to 2008, the aim here is to discuss questions central to the understanding of teaching in intercultural contexts. Issues as the language, the social identity of the teachers and their relationship to their communities, and further, the representation of the school among the Hup'däh. This study is the result of investigation into the training of indigenous teachers.

**Key-words:** Interculturality; Indigenous Education; Teacher Training.

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE) da Universidade Federal de Pernambuco.  
Email:  
renato.athias@ufpe.br

## Preâmbulo

Este escrito apresenta análises realizadas durante as três primeiras etapas do Programa de Formação de Professores Indígenas, denominado Curso de Magistério Indígena II, com os índios da família linguística Nadahup do município de São Gabriel da Cachoeira, durante os anos de 2005 a 2008. Neste início é importante salientar que esses povos têm o português como terceira língua (a segunda é o tukano, povo vizinho), como também que a educação escolar não faz parte da tradição desse povo como espaço/processo de transmissão do saber e/ou tradição. Portanto, as questões discutidas neste momento estão necessariamente relacionadas com o processo intercultural e as relações sociais situadas no sistema de educação escolar e com a prática de ensino neste contexto cultural.

Em geral, as questões sobre formação e a profissão docente apontam para um debate sobre o entendimento, neste caso das diferentes culturas, sobre a prática pedagógica do professor indígena, que é sempre entendido como mobilizador de saberes tradicionais e profissionais. Sobre esta questão vale conferir o debate iniciado por Nietta Monte (2000), em seu artigo: “Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades culturais.” Abstrai-se, assim, que em sua trajetória profissional, o professor constroi e reconstrói seus conhecimentos conforme sua necessidade de utilização, suas experiências, seus percursos formativos e prática profissional

O objetivo presente é expor uma análise sobre a questão dos chamados saberes docentes e as práticas de ensino entre os Hup'däh que habitam a região interfluvial do Rio Tiquié (Athias, 1995; 2003), identificando as diferentes abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam, além dos enfoques utilizados para entender o Programa de Formação de Professores Indígenas (Curso de Magistério Indígena II) de São Gabriel da Cachoeira inserido num contexto cultural, em que o contato dos Hup'däh com a sociedade nacional ainda é muito recente (Athias, 1995). Neste sentido, a noção de cultura, entendida aqui, no modo que Philippe Descola (2001) e Adam Kuper (2002) assinalam, pode ser percebida entre os Hup'däh, pois, seguramente, estão associadas ao seu ecossistema e ao seu ambiente social localizado no interior da região interfluvial dos rios Tiquié e Papuri; com as suas narrativas mitológicas fazendo parte essencial do seu cotidiano em cada um dos grupos locais (aldeias). Acredita-se que a investigação e debate sobre tais questões possibilitarão identificar caminhos de estudos a serem percorridos dentro do contexto intercultural de pesquisas sobre o ensino e os docentes indígenas.

## Conhecimentos e saberes entre os Hup'däh

A transmissão de conhecimento, no sentido amplo definido por Karl Popper (1999) envolve sempre a presença de duas ou mais pessoas. Esse processo entre os Hup'däh envolve em qualquer ocasião os mais velhos e os mais novos, os pais e filhos, avôs e netos, os membros de um mesmo clã, e isso é importante, pois os saberes (os conhecimentos) estão sempre associados a um determinado clã. As considerações sobre o contexto cultural sobre o modo de repassar saberes aos outros entre os Hupah terão como base os principais elementos etnográficos já assinalados por Florestan Fernandes (1975) quando discute esse processo entre os Tupinambá. Ainda especificamente sobre essa região, utiliza-se o estudo de Ivo Fontoura (2006) sobre transmissão de conhecimentos entre os Tariano de Iauareté, onde se pode encontrar uma descrição minuciosa dos modelos tradicionais do aprendizado entre esse povo. Ademais, sobre essas questões etnográficas relacionadas aos contextos culturais e geopolíticos são utilizados, principalmente, os trabalhos de Alfred Wallace (1936), Irving Goldman (1941), Eduardo Galvão (1959), Betty Meggers (1971), Curt Nimuendaju (1978), Reichel-Dolmatoff (1997), Koch-Grunber (2005), entre outros.

O aprendizado de saberes foi um dos mecanismos desenvolvidos ao longo de séculos visando à sobrevivência física e, sobretudo, cultural de um determinado grupo social (Roazzi, 1995). São formas específicas que se criaram entre as diferentes culturas, algumas, como a sociedade contemporânea, transmitem o conhecimento produzido através de livros, revistas, panfletos, internet etc., mesmo assim, nem todos têm acesso. Os povos indígenas transmitem a maioria dos seus conhecimentos principalmente através da oralidade, e este aspecto deverá ser colocado em prática nos cursos de formação de professores indígenas. Essa oralidade é construída tendo por fundamento princípios filosóficos e cognitivos estabelecidos pelos seus ancestrais nos primórdios de um tempo, expressando-se através de relatos mitológicos e de saberes sobre o cotidiano. E aqui se apresenta uma segunda questão inserida no processo de formação de professores e que tem a ver com a escolha do professor, daquele que será responsável em passar os conhecimentos em um espaço específico denominado escola. Tradicionalmente, entre os Hup'däh não existe uma pessoa com o "papel exclusivo" de transmitir e repassar conhecimentos para grupos de pessoas. Os conhecimentos são construídos em um dado momento e em determinado contexto. Os saberes assim construídos, nas suas especificidades, têm a sua validade para quem é

detentor dos saberes. Da mesma forma como foi construído esse conhecimento, cada povo desenvolve meios que possam facilitar a sua transmissão para os seus descendentes, tendo em vista o uso que fariam no futuro próximo, pois, servindo-se deste conhecimento, eles continuam se “perpetuando” como pessoas.

Embora não tenha realizado um estudo sobre a transmissão de saberes e conhecimento Kluckhohn (1972), referindo-se à maneira de transmissão da cultura, menciona que uma criança é educada conforme o mecanismo desenvolvido pela sociedade a que ela pertence e que existem pessoas específicas para efetivarem essa transmissão, por isso, segundo esse autor: “Numa cultura, o tipo apreciado é a matrona experiente, noutra o jovem guerreiro, noutra ainda o ancião erudito” (p.193). É possível perceber semelhantes situações entre os Hup’däh. No processo de transmissão de conhecimentos entre os indígenas desta região não parece ser diferente, sempre haverá de existir pessoas com essas especialidades, ou melhor, pessoas com o papel de assumir a tarefa de transmitir o conhecimento, por exemplo, do seu grupo social ao novo membro que não conhece ainda a história do povo do qual faz parte. Tendo a memória e as narrativas da memória como eixo central no processo narrativo (Le Goff, 1996) o sucesso do método de aprendizado dependerá dessas pessoas. A mesma situação é percebida entre os Hup’däh, onde os responsáveis pela transmissão dos conhecimentos de elementos essenciais da cultura são principalmente os pais e os avôs - as mães nem tanto, como regra geral, por serem provenientes de outro povo em razão das normas de casamento e da organização patrilinear. Os saberes vinculados às tradições deste povo são mantidos hoje na memória dos mais velhos que se preocupam em transmiti-los aos mais novos, trocando conhecimentos da cultura que ainda possuem entre os parentes mais próximos por perceberem que são cruciais para manter a dinâmica da estrutura organizacional, o que no passado foi o importante papel da educação, tal como desenvolvido por Filinto Sabana (1997) e Garcia (2000).

Neste trabalho são feitos paralelos com a descrição de Florestan Fernandes (1975), em seu estudo sobre os Tupinambá, de uma organização “tradicionalista”, “ritualizada” e “fechada”. Esse autor afirma que é importante considerar o que representa estrutura presente na ordem da organização social, pois assim compreende-se a importância dos conhecimentos sobre a tradição do povo em reproduzir a sua estrutura organizada. Para isso, os Tupinambá desenvolveram, conforme esse autor, “mecanismos psicossociais e socioculturais que asseguram a continuidade da herança social através da estabilização do padrão de equilí-

brio dinâmico do sistema societário” (Fernandes, 1975, p.63). É bom ressaltar, como assinala Ivo Fontoura (2006, p.78) em sua dissertação de mestrado sobre essa temática, que também entre os Talyáseri, que vivem na mesma região e participam de um mesmo conjunto cultural que os Hup’ däh, o conhecimento dos valores de sua cultura está muito próximo da estrutura social organizada do modelo hierárquico próprio, como atualmente é percebido em suas narrativas, nas quais os primeiros a emergirem para este mundo se encontram na hierarquia mais alta, isto é, se consideram “irmãos maiores” com relação aos seus precursores.

Assim, um dos fatores que proporcionam a adoção de formas específicas na transmissão de conhecimentos tem a ver com a organização social de cada povo porque possibilita a continuidade e a reprodução cultural em qualquer sociedade, como a referida por Fernandes (1975). Nesse aspecto, acredita-se importante colocar em evidência as questões apontadas. O significado do exemplo nos processos de aprendizado foi uma das formas que os Tupinambá (como em outras sociedades) encontraram para transmitir a sua cultura aos novos membros, uma vez que, em situações novas, eles passavam a recorrer aos conhecimentos de sua tradição, que eram narrativas com conteúdos cheios de histórias dos feitos dos seus ancestrais, pois, através delas eles procuravam encontrar elementos que pudessem ajudá-los a se reajustarem incontinentemente a qualquer mudança que acontecesse, tanto em nível da sociedade como em nível das alterações climatológicas.

Os exemplos dos ancestrais e dos antepassados; as fórmulas exploradas em emergências ‘análogas’, mantidas na memória coletiva; [...] eis as fontes do saber conspícuo, na luta constante do homem para manter sua herança cultural à altura das exigências da situação. ‘Inovação’ e ‘tradição’ interpenetram-se de tal modo, que uma conduz à outra, podendo-se afirmar: 1º que toda inovação, por mais radical que seja, lança raízes no passado e se alimenta de potencialidades dinâmicas contidas nas tradições; 2º que a inovação já nasce, culturalmente, como tradição, como ‘experiência’ sagrada de um saber que transcende ao indivíduo e ao imediatismo do momento. (Fernandes, 1975, p.65-66).

A importância da educação como forma de transmissão do conhecimento cultural foi assim a base de manutenção da “herança social” dos Tupinambá, por isso, entre eles, todos deveriam apreender indistintamente todas as técnicas e as tradições como membros de um povo com uma organização “tradicionalista”, “sagrada” e “fechada”. Nessa sociedade, como argumenta Fernandes (1975, p.72), a educação como mecanismo de transmissão da cultura se dava de acordo com o sexo e idade, sob a orientação dos pais, mas, além deles aponta que também:

[...] os velhos eram os portadores por excelência dos conhecimentos, das técnicas e das tradições tribais, nas duas linhas da divisão por sexo, mas o monopólio relativo que eles exerciam também não era 'rígido' e 'fechado': a própria continuidade da ordem tribal exigia a transmissão aberta a herança cultural, com a sucessão das gerações na apropriação daqueles conhecimentos, técnica e tradições. (Fernandes, 1975, p.72).

A transmissão de conhecimentos da cultura Tupinambá aos novos membros, segundo Fernandes (1975), dava-se pela "via oral", dos "contatos primários, face a face", diariamente tendo como meta o "valor da tradição", o "valor da ação" e "valor do exemplo", o qual, por sua vez, envolvia o "aprender fazendo", considerado o fundamento filosófico da educação do grupo por ele estudado. A metodologia por eles adotada se expressava no envolvimento dos "imatuross" pelos adultos em suas atividades, estimulando-os a se exercitarem imitando-os, promovendo dessa forma a assimilação antecipada das atitudes, dos comportamentos e valores impregnados na herança sociocultural dos mais velhos. E para que isso se tornasse realidade,

[...] os adultos em geral e os velhos em particular recebiam essa sobrecarga de uma maneira que não os poupava, já que tinham que 'dar exemplo' e, por isso, estavam naturalmente compelidos a agir como autênticos 'mestres'. O seu comportamento manifesto tinha de refletir, tanto quanto as suas palavras, o sentido modelar do legado dos antepassados e o conteúdo prático das tradições. (Fernandes, 1975, p.73-74).

A maneira como se efetiva o aprendizado de saberes entre os Hup'däh não se diferencia muito em relação aos Tupinambá, conforme Fernandes (1975), e nem com a dos demais povos que residem na região do Uaupés. É claro que não se pretende generalizar, pois sem dúvida haverá sempre alguma especificidade cultural nos modelos das narrativas que indicam um aprendizado. Como já observado, a transmissão dos conhecimentos tradicionais entre os Hup'däh se dá, principalmente, pela "via oral" e aí, se pode acrescentar uma distinção entre "oral com demonstração" e "oral com o Kahpi, a bebida enteógena nos rituais de Dabucuri".

E a aquisição se dá pela "observação", "escuta" e "prática de atividades cotidianas". Todas elas envolvem os pais, "mais velhos", "avós, avós", tal como descrito por Durvalino Chagas (2001, p.41). Nessas ocasiões, os lugares e os espaços que são usados para proferirem as narrativas se tornam necessários e importantes. Entre os Hup'däh, as festas, os rituais de iniciação são os momentos principais para falar nos saberes tradicionais. Contudo, com isto não se quer dizer que também não acon-

tecessem nos banhos matinais, nas caçadas, nas pescarias, na selva, nos locais de trabalho, porque quase todos os momentos são aproveitados.

Entre os Hup'däh são transmitidos e assimilados os mitos, as histórias, as tecnologias de caça, as fórmulas terapêuticas e de proteção – a hierarquia dos clãs –, todos estes conhecimentos são repassados pela oralidade tanto pelos pais aos filhos, quanto pelos avôs aos netos. As mães e as avós relatam os conhecimentos sobre as regras de parentesco para as filhas, as regras de casamento, ensinam todas as atividades do cuidado com seus corpos e dos seus próximos. O dono da música ou Mestre do Canto e Danças, por sua vez, ensina os cantos e as danças e, durante as festas, os espaços das casas comunais funcionam como lugares principais de troca de saberes específicos de um determinado clã. As narrativas mitológicas e das histórias, das fórmulas terapêuticas e de proteção, da hierarquia dos clãs acontecem durante as festas de Dabucuri. Ou então, durante a noite, também são repassados os saberes, no momento em que todos se encontram acomodados, sem que algum barulho os incomode, em razão da mente estar descansada, o que facilita, conforme os Hup'däh, a memorização dos extensos conteúdos relativos à trajetória percorrida pelos seus ancestrais. Às vezes, as narrativas acabavam se estendendo aos banhos matinais, ainda pela madrugada, sobretudo tendo em vista que certos conhecimentos não podem ser narrados na presença de mulheres e crianças.

Dentro da casa comunal também são debatidos e falados publicamente os conhecimentos mais corriqueiros da vida econômica. Para os do sexo masculino, a fabricação de utensílios domésticos: tipitis, abanos, bancos; instrumentos de pesca, de caça, de danças, enfeites; dos lugares de pesca, caça, das estações do ano, da época de roçar e derrubar. Para os do sexo feminino, a fabricação de pratos, tigelas, fornos de cerâmicas de diferentes tamanhos e finalidades, o processamento da mandioca e a produção dos seus derivados, a preparação do caxiri, a plantação do roçado, a tecelagem que envolve a fabricação das redes de tucum e puçá (rede de pesca). Quando questionados de como adquiriram os conhecimentos que têm das atividades econômicas, os Hup'däh, lembram sempre as narrativas mitológicas. Por exemplo, sobre os locais de caça e as técnicas de caça, a armação das armadilhas de caça que conhecem, eles afirmam que foi **Kaeg'té** que deixou para a humanidade. Das narrativas míticas se servem para localizar os lugares de caça, para identificarem os acidentes geográficos e assim sucessivamente. As histórias míticas são fontes de conhecimentos dos Hup'däh, as ações de personagens míticos são justificativas dos seus comportamentos. É nesse sentido que fazem

questão de transmitir essas histórias aos filhos, pela importância que têm no contexto vivido por eles. São essas histórias que norteiam as suas atividades. Os Hup'däh são compreendidos por outros povos da região através das histórias mitológicas que os enquadram dentro de um esquema próprio dessa região. Os mitos são para eles como uma referência geográfica, histórica e cosmológica e daí surge todo o conjunto de conhecimento desse povo.

O espaço da casa comunal, que é um ambiente familiar, serve como lócus do processo de aprendizado das crianças, onde os pais ensinam tudo o que sabem aos filhos com a finalidade de prepará-los para o cotidiano, com o objetivo de que os filhos tenham a habilidade de sobreviver no ambiente da selva. Entre os Hup'däh, o ensino, como acontece entre os Tupinambá referidos anteriormente, ou seja, voltado sempre para as questões da idade (geração) e do sexo, estimula que as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos aprendam conforme o respectivo interesse. No entanto, na hora de ensinar, existe uma seleção de conteúdos por parte de quem vai transmitir, principalmente aqueles destinados às crianças. Com os maiores, já são mais flexíveis e ao mesmo tempo objetivos; as orientações são direcionadas para as questões sociais, culturais e econômicas. Os aprendizes Hup'däh são conduzidos a viver a sua cultura, tornando-se verdadeiros Hup'däh, conhecedores dos costumes, crenças e tradições do seu povo, com possibilidade de viver sem estarem atrelados a seus pais, a sobreviverem conforme aprenderam de seus pais e com condição de cuidar de suas famílias. Todos os Hup'däh de um grupo local, via de regra, devem herdar conhecimentos dos seus ancestrais, de sua organização social, política, econômica e cultural. Para isso, torna-se indispensável o papel dos pais que têm dever de ensinar toda a sabedoria que conhecem aos filhos, à nova geração. Tanto aquelas que foram construídas pessoalmente, como as herdadas de seus pais, avôs e avós.

Como salientado, não existe uma pessoa designada especificamente para transmitir conhecimentos e saberes aos demais membros de um determinado grupo. Contudo, a linha hierárquica sinaliza que os detentores dos saberes que têm a precípua responsabilidade na educação de seus filhos são os pais e depois os tios (paternos) que completam com os saberes específicos do clã. O sogro e os tios maternos ensinam como são os conhecimentos básicos do clã de sua esposa. Geralmente, esses saberes são literalmente trocados em festas com Dabucuri. As mães assumem a tarefa de ensinar às filhas todas as atividades que uma mulher deve realizar bem durante a sua vida, por exemplo, a culinária, as técnicas de plantio, cruzamentos e seleção das manivas, conhecimentos sobre

as plantas comestíveis etc. Situação semelhante acontece com os filhos: o pai se responsabiliza em transmitir os conhecimentos da cultura e outras atividades, como é o caso da escolha do terreno para a abertura dos roçados, conhecimentos das técnicas e lugares de pesca, caçar, enfim, orienta como deverá dirigir a sua família nuclear. O valor do exemplo, tal como foi descrito por Fernandes (1975), é presença marcante entre os Hup'däh. É necessário esclarecer que os pais são responsáveis por ensinar seus filhos durante a infância, sem levar em conta de que sexo a criança é: a responsabilidade prevalece tanto para o masculino quanto para o feminino. Mas, a maior parte da infância é acompanhada pela mãe. Thompson (1993), da mesma forma que Fernandes (1975), afirma que o papel da família na transmissão de conhecimento da cultura entre as gerações é tão importante como são as outras instituições (a escola, a igreja e o estado) porque:

[...] inclui não somente a transmissão da memória familiar [...], mas também da linguagem [...] do nome, do território e da moradia, da posição social e da religião, e, mais além ainda, dos valores e aspirações sociais, visões de mundo, habilidades domésticas, modos de comportamento, modelos de parentesco e casamento... (Thompson, 1993, p.11-10).

A importância do papel da família, tal como argumentado por Thompson (1993) e por Fernandes (1975), manifesta-se nos cuidados que os pais e as mães têm com as crianças Hup'däh. Após o parto, os recém-nascidos continuam sempre com a mãe e, conforme vão crescendo, começam a aprender a falar a língua corrente, o que acontece por volta de quatro a cinco anos de idade. Hoje, a língua Hup'däh é a principal língua falada entre os mais de 1.600 Hup'däh da região. A língua portuguesa é falada por poucos, apenas pelos jovens que frequentaram as escolas dos vizinhos, os Tukano, e assim mesmo, com muita dificuldade.

### **Formação de Professores Indígenas Hup'däh**

A apresentação das informações etnográficas acima relatadas é importante para mostrar que a formação de professores Hup'däh deve levar em consideração não só aspectos relacionados à cultura específica do povo (o que não é novidade), mas, sobretudo, os aspectos relacionados a interculturalidade, tendo em vista os conteúdos curriculares dos cursos de formação de professores. Isso não é evidenciado nesses processos na região do Rio Negro, onde a reprodução da prática de ensino e do sistema introduzido pelos missionários ainda está muito presente entre

os gestores da Educação Escolar. Várias publicações, entre as quais a de Nietta Lindenberg Monte (2000), debatem essa especificidade sobre a temática, mas entende-se que ainda merece ser discutida em uma forma mais ampla, pois não é de fácil entendimento tanto para gestores de educação quanto para formadores de formadores. Estão apresentadas aqui as três principais questões que fizeram parte de um debate entre os professores do curso de formação de professores que focalizou a organização curricular e a prática pedagógica nesses cursos e as que são transmitidas aos cursistas. Destaque-se que este debate não é novo, Meliá (1979) e Eunice Dias de Paula (2000) já introduziram essas questões anteriormente, mas carecem de um melhor aprofundamento, sobretudo em contextos nos quais a escolarização encontra-se em diferentes estágios. Por exemplo, os Tukano, povo vizinho dos Hup'däh, iniciaram o processo de escolarização, tanto do lado brasileiro como do lado colombiano (Becerra, 2004, p.15), ainda nos anos de 1910. Os Hup'däh, porém, tiveram acesso à escola apenas a partir de 1978, e nas escolas das aldeias Tukano. As escolas em aldeias Hup'däh apenas vão ter início a partir de 1996 e num processo similar aos dos Tukano, que em muitas aldeias ainda reproduz o modelo missionário.

A primeira das questões, talvez uma das principais, que se assinala nesse processo formativo (no contexto acima descrito) é a necessidade da comunidade definir pessoas com identidades sociais específicas (chamadas de professores) para serem formados com o objetivo específico de transmitir conhecimentos a partir de uma proposta de escola centralizada, e que está sendo discutida por profissionais que, às vezes, não têm conhecimento sobre a cultura indígena em questão. Isso também tem bastante a ver com o processo de seleção desses professores, com os quais tenho trabalhado, e que foram “escolhidos” principalmente pela “comunidade”. As pessoas selecionadas buscam, nesses cursos de formação, entender justamente o que é um professor, ou seja, buscam instrumentos necessários para poder transmitir determinados conhecimentos. São levadas a aprender uma didática distinta daquela em uso nas diversas aldeias.

Diferentemente do que diz Monte (2000, p.21) com relação aos professores indígenas no Acre: “ao formularem suas identidades sociais, os professores procuravam centrar seus interesses na própria história...”. No caso dos professores Hup'däh, ao contrário, é mais provável que eles tenham sido escolhidos para poder realmente transmitir a história e a cultura ocidentais. Já desde a sua seleção, são direcionados pelos mais velhos para apreender bem (tudo!) o que os “tëghoïdeh” (os brancos)

sabem para poder transmitir aos demais Hup'däh. A identidade social do professor de uma escola Hup'däh, se é que se pode identificar plenamente, seria aquela de saber transmitir o saber fazer dos brancos e não os saberes dos Hup'däh. Isso ficou claro durante as etapas do magistério indígena que se teve a oportunidade de participar. Ou, pelo que se pode notar, esse é o interesse mais geral entre os cursistas. E, no entanto, o processo formativo faz com que, a partir de uma perspectiva intercultural, os conhecimentos Hup'däh possam ser também transmitidos por esse professor indígena ao conjunto de seu grupo. E aqui encontra-se a grande contradição desse processo: os conhecimentos são específicos de cada clã, grande parte desses saberes não podem ser coletivizados e devem obedecer às questões de idade, iniciação e de hierarquia. A realidade detecta uma série de aberrações do ponto de vista de prática de ensino que os próprios Hup'däh se questionam sobre: que ensino é esse?

A segunda questão, também de grande relevância no debate pedagógico da educação escolar indígena e na discussão com os cursistas do processo de formação de professores, é aquela relacionada à língua indígena. Ao serem indagados, eles informaram que foi muito bom poder escrever na própria língua e poder colocá-la no mesmo nível que o português; no entanto, não puderam ir muito longe pela falta de texto e também informaram que foi bom poder ler. Começaram, então, a perceber a partir da prática pedagógica que a oralidade é o centro de todo o processo de aprendizado. E a escola está indo em outro sentido, colocando a escrita e a leitura em primeiro lugar. Muitas experiências têm sido realizadas nas escolas indígenas, e o debate entre a oralidade e a escrita merece ser ainda mais bem trabalhado num processo de formação, o que conduz a uma exigência de se refletir mais nesse aspecto. Por outro lado, o português para os Hup'däh não tem palavras que possam traduzir aspectos específicos de sua cultura. As crianças que iniciam os estudos da língua portuguesa apresentam maiores dificuldades, justamente por aprenderem palavras que não correspondem às coisas que existem e vivenciam em suas aldeias. Outro aspecto a considerar é que, em muitos casos, não existem cartilhas apropriadas para esse letramento. Os próprios professores Hup'däh nesse processo se sentem enfraquecidos, uma vez que não têm instrumentos pedagógicos apropriados que possam facilitar a transição. Esta foi uma das grandes reclamações dos professores na avaliação feita na terceira etapa do curso de Magistério Indígena II

A terceira e última questão abordada nesta comunicação seria debater as práticas pedagógicas e os processos de aprendizado tais quais são desenvolvidos nesses cursos de formação. Evidentemente, o que será

colocado a seguir vem a partir das observações realizadas, como antropólogo, e tem uma relação direta com aspectos essenciais que foram percebidos na cultura Hup'däh, e como eles vêem este mundo, ou apropriadamente, o entendimento que eles têm dos processos de aprendizados próprios e já utilizados por eles. Para alguns, velhos, detentores de saber, com os quais se conversou, a escola nada mais é que o lugar de aprender coisas do mundo dos **tëghoïdeh**, em última instância e com todos os seus sentidos. Para eles, ali se aprende a “sabedoria” dos brancos e o seu saber fazer pode ser obtido no lugar de aprender, a escola. Essa sabedoria está associada, principalmente e sobretudo, ao saber fazer. Em uma oportunidade, chegou-se a presenciar um dos velhos Hup'däh perguntar aos meninos que acabavam de sair da escola “quando eles iriam aprender a fabricar uma espingarda”. Para um Hup'däh, a caça é o que existe de mais central e faz parte de todas as conversas no cotidiano. Para esse velho, uma escola que não ensina a fabricar as coisas dos brancos que lhes interessam não é uma boa escola. Essa percepção ainda é vista hoje como evidente entre os Hup'däh e insere um dilema importante nesse processo de formação de professores quando se está tentando sempre colocar a cultura Hup'däh no aprendizado da escola, como exemplo, as temáticas colocadas nesses cursos. De um lado, a prática pedagógica coloca em evidência que a escola deve mostrar aspectos e elementos importantes da cultura Hup'däh, e eles, em sua maioria, esperam que a escola mostre a cultura dos brancos. Ou seja, a escola tal como formulada por vários senhores e senhoras Hup'däh deveria dar o essencial para a compreensão do mundo dos **tëghoïdeh**. Isto não é muitas vezes compreendido pelos profissionais que discutem e implantam os conteúdos desses processos de formação nas áreas indígenas.

## Referências

ATHIAS, Renato. *Os Hupdë-Maku e os Tukano – relações desiguais entre duas sociedades do Uaupés Amazônico (Brasil)*. 1995. Tese (Doutorado) – Université de Paris X, Nanterre, 1995.

\_\_\_\_\_. Hierarquização e fragmentação: análise das relações interétnicas no Rio Negro. In: SCOTT, R. P.; ZARUR, G. (org.). *Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina*. 1. ed. Recife: Editora Universitária, 2003. p. 87-110.

BECERRA, Gabriel C. *La iglesia en la frontera: misiones católicas en el Vaupés 1850-1950*. Bogotá: Universidad Nacional de Colômbia, Sede Leticia, 2002.

CHAGAS, Dorvalino S. J. V. *Cosmologia, mitos e histórias: o mundo dos Pamulin Mahsã Waikhana do Rio Papuri – Amazonas*. 2001. Dissertação (Mestrado em

Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, UFPE, Recife, 2001. (Orientação: Prof. Renato Athias).

COPANS, Jean. Da etnologia à antropologia. In: COPANS, J.; TORNAY, S.; GODELLIER, M.; BACKÉS-CLÉMENT, C. *Antropologia: ciência das sociedades primitivas?* 2. ed. São Paulo: Edições 70, 1970. p. 14-56.

COSTA, Vorraber Marisa (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

DESCOLA, Philippe; PÁLSSON, Gísli (coord.). *Naturaleza y sociedad – perspectivas antropológicas*. Cerro Del Agua - México, D.F.: Siglo XXI Editores, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FONTOURA, Ivo F. Aspectos da educação na sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, Egon (org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 63-86.

\_\_\_\_\_. *Formas de transmissão de conhecimentos entre os Tariano da região do rio Uaupés – AM*. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, UFPE, Recife, 2006. (Orientação: Prof. Renato Athias).

GALVÃO, Eduardo. “*Aculturação indígena no rio Negro*”. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi - Belém, 1959.

\_\_\_\_\_. Encontro de sociedades tribal e nacional no rio Negro, Amazonas. In: SCHADEN, Egon (org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 421-434.

GARCIA, Adriano Manuel; BARBOSA, Manoel Marcos (narradores). *Upíperi Kalisi: histórias de antigamente*. GARCIA, Pedro; GARCIA, Benjamim (intérpretes). São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; Iauareté, AM: Unirva – União das Nações Indígenas do Rio Uaupés Acima. 2000. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; v.4).

GOLDMAN, Irving. *The Cubeu: Indians of the northwest Amazon*. Urbana: The University of Illinois Press, 1963.

KLUCKHOHN, Clyde. *Antropologia um espelho para o homem*. Tradução de Neil R. da Silva. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia, 1972.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. *Dois anos entre os indígenas: viagens ao noroeste do Brasil (1903-1905)*. Manaus: EDUA/FSDB, 2005.

KUPER, Adam. *Cultura a visão dos antropólogos*. Tradução de Mirtes Franges de Oliveira Pinheiros. Bauru: EDUSC, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

MEGGERS, Betty J. *Amazônia: a ilusão de um paraíso*. Tradução de Maria Yedda Linhares; apresentação de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

NIMUENDAJU, Curt. *Textos indigenistas: relatórios, monografias, cartas*. São Paulo: Loyola, 1982.

- PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. In: *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 76-91, dez. 2000.
- POPPER, Karl Raimund. *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.
- REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. *Chamanes de la Selva Pluvial: Ensayos sobre los Indios Tukano del Noroeste Amazónico*. Devon: Themis Books, 1997.
- ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimentos de classificação múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, Recife, n.1, p. 1-26, 1995.
- SABANA, Filinto A. Rojas. *Ciencias Naturales em la Mitologia Curripaco*. Secretaría de Educación y Cultura; Departamento del Guainía; Programa Fondo Amazónico; fundación Etnollano; Programa Coama, Edición auspiciada por la Unión Europea, 1997.
- SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. In: GRUPIONI, Luís D. Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Edusp; Brasília: Global, 2000. p. 317-335.
- SILVERWOOD-COPE, Peter L. *Os Makú: povo caçador do noroeste da Amazônia*. Brasília: Universidade de Brasília, 1990. (Coleção Pensamento Antropológico)
- THOMPSON, Paul. A transmissão cultural entre gerações dentro das famílias: uma abordagem centrada em histórias de vida. In: DINIZ, Eli; LOPES, J. S. Luiz; PRANDI, Reginaldo (org.). *Ciências Sociais hoje*. São Paulo: ANPOCS/HUCITEC, 1993. p. 9-20.

**Recebido em 3 de maio de 2010**

**Aprovado para publicação em 8 de julho de 2010**