

# Os Kambeba, a escola e seus significados

## *The Kambeba, the school and their meanings*

Kácia Neto de Oliveira Fonseca<sup>1</sup>

Jaspe Valle Neto<sup>1</sup>

Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i42.698>

**Resumo:** A Educação Escolar Indígena se constitui em um processo de enfrentamento dos grupos étnicos em vivenciar, dentro das aldeias, um modelo de escola diferenciada dos padrões não indígenas. Essa luta se torna possível com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que destina um artigo para lhes possibilitar a apropriação dessa reivindicação. A escola entre os Kambeba da Terra Indígena da Barreira da Missão, Comunidade Betel Tefé (AM), foi incorporada e vivenciada pela comunidade a partir desse período. Diante disso, esse texto traz como objetivo central analisar como os Kambeba da Comunidade Betel Tefé (AM) percebem a função da Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié no fortalecimento cultural e identitário do grupo étnico. O caminho metodológico utilizou o método hermenêutico-dialético, pela possibilidade de discutir os dados, percebendo os enfrentamentos e tensões intrínsecos desse processo. Os resultados nos mostraram que esse grupo de Kambeba percebe a escola como elo que fortalece a comunidade, sendo o lugar onde o resgate das crenças, das tradições e dos costumes está sendo desenvolvido pelos professores nas salas de aula, e o aluno Kambeba tem se apropriado de elementos singulares da cultura e construído novos significados que são necessários para o fortalecimento identitário. As conclusões evidenciam que a escola que um dia foi palco para homogeneização e negação das diferenças étnicas é, atualmente, o lugar de novas possibilidades, pois procura atender às expectativas e aos anseios do grupo, culminando para o fortalecimento da cultura do povo Kambeba.

**Palavras-chave:** Kambeba; escola indígena; identidade.

**Abstract:** The Indigenous School Education constitutes itself in a process of confronting ethnic groups in experiencing, within the villages, a school model differentiated from non-indigenous patterns. This struggle becomes possible with the promulgation of the Federal Constitution of 1988, which aims an article to enable them to appropriate this claim. The school among

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Manaus, Amazonas, Brasil.

the Kambeba of the Indigenous Territory of Barreira da Missão, Community Betel Tefé (AM), was incorporated and experienced by the community from that period on. Therefore, this text has as its central objective to analyze how the Kambeba of the Betel Tefé Community (AM) perceive the function of the Municipal Rural Indigenous School Padre Augusto Cabrolié in the cultural and identity strengthening of the ethnic group. The methodological journey used the hermeneutic-dialectic method, for the possibility of discussing the data, perceiving the intrinsic confrontations and tensions of this process. The results showed us that this Kambeba group perceives the school as a link that strengthens the community, being the place where the rescue of beliefs, traditions, and customs is being developed by the teachers in the classrooms, and the Kambeba student has appropriated unique elements of culture and built new meanings that are necessary for identity strengthening. The conclusions show that the school that once was the stage for homogenization and denial of ethnic differences is currently the place of new possibilities, as it seeks to meet the expectations and aspirations of the group, culminating in the strengthening of the culture of the Kambeba people.

**Keywords:** Kambeba;indigenous school; identity.

## 1 INTRODUÇÃO

O auge do protagonismo indígena foi nos anos de 1970 e 1980. Esses anos foram marcados pelos movimentos sociais, assim como pela luta por uma escola diferenciada para os grupos étnicos. Isso foi consequência da ação dos movimentos indígenas que lutavam pelo reconhecimento das especificidades e características próprias dos povos, bem como pela autonomia na organização de uma escola que priorizasse os conhecimentos tradicionais e, conseqüentemente, valorizasse as identidades étnicas.

Em 1988, podemos encontrar as primeiras realizações em termos legais quanto às reivindicações feitas pelos movimentos indígenas, referentes à apropriação da escola pelos indígenas. O tema foi contemplado no escopo da Constituição Federal (CF) de 1988, no seu artigo 210. Nele, descreveu-se algo que indicava o caminho para se pensar a escola indígena diferenciada, priorizando o desenvolvimento das atividades concebidas em torno da cultura e na língua materna, algo que, até então, era considerado desnecessário dentro da concepção não indígena de escola para os índios.

A escola indígena, concebida como supramencionada, construiu-se a partir da CF de 1988. Partindo daí, observou-se que, na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB 9.394/96), o tema passou a ser sistematizado com mais detalhes. Outro documento que consolidou vários pontos com a finalidade de encurtar distâncias entre a teoria e a prática foi o Referencial Curricular para Educação Escolar Indígena (Rcnei), de 1998, o qual fez inúmeros apontamentos e esclareceu situações pertinentes da organização pedagógica dessa escola diferenciada.

As demais resoluções e documentos jurídicos que foram incorporadas nessa discussão corroboram para a construção de uma política de autoafirmação das identidades étnicas, tendo na escola diferenciada um instrumento para esse fim. O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (1998; 2014) e as resoluções n. 5, de 22 de junho de 2012, e n. 1, de 7 de janeiro de 2015, discorrem sobre isso, sendo específicos nas tratativas que discutem a adequação da escola indígena que visa ao fortalecimento das identidades culturais.

É dentro desse contexto, de construção de significados, de autoafirmação da identidade indígena, de tomada de território, que este estudo é apresentado. Trata-se de uma explanação teórica e epistemológica, que busca analisar como os Kambeba da Comunidade Betel Tefé, AM, percebem a função da Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié no fortalecimento cultural e identitário de seu povo, a fim de contribuir com a discussão que apresenta a escola indígena como um dos espaços de produção de conhecimentos científicos e tradicionais, conferindo empoderamento e autonomia ao grupo.

Faz-se necessário esclarecer que, nas terras indígenas da Barreira da Missão<sup>2</sup>, residem povos das etnias Kambeba, Tikuna e Kokama, considerando que esta pesquisa optou por representar o ponto de vista dos Kambeba, pois se percebeu, em contato anterior com esse grupo, que a equipe da escola era a principal idealizadora dos eventos culturais e que as reuniões com os comunitários partiam das demandas da escola, apresentando o desafio de manter os costumes ativos, garantindo que os alunos aumentassem o vocabulário na língua materna, com o intuito de mantê-la em uso, visando à continuidade dos aspectos culturais do grupo. Isso, de certa forma, constitui-se num grande desafio, tendo em vista que a comunidade fica nas proximidades de Tefé, AM, contexto em que o trânsito entre índios e não índios é livre.

---

<sup>2</sup> Área indígena localizada no município de Tefé, Amazonas.

Quanto ao marco metodológico, o estudo traz uma abordagem qualitativa, orientado pelo método hermenêutico-dialético, tendo em vista que pesquisas fundamentadas nesse método levam em consideração os aspectos socioculturais, econômicos, os movimentos históricos e suas contradições (MINAYO, 2004). Basicamente, o texto está estruturado em quatro tópicos: a introdução, *os marcos legais de efetivação da educação escolar Kambeba, o espaço de aprendizagem dos Kambeba e as considerações finais*.

No primeiro tópico, abordam-se os amparos legais em que os Kambeba fundamentam o trabalho pedagógico na escola, seguidos das percepções do grupo em relação à instituição, ficando claro que eles a têm como instrumento para apropriação de conhecimentos tradicionais e científicos, num diálogo intercultural que gera autonomia ao grupo e fortalece os elementos culturais que são propulsores para identificação do coletivo.

## **2 MARCOS LEGAIS E EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR KAMBEBA**

Apresentar a organização da educação escolar do povo Kambeba da Barreira da Missão – Comunidade Betel – Tefé, AM, com ênfase nos seus sentidos/significados e valores, remete ao conhecimento de como ela está sendo constituída, quais processos educacionais estão sendo efetivados e quais princípios fundamentam essa construção.

De acordo com o gestor da escola, A. L. M., o ensino em desenvolvimento está fundamentado à luz das leis brasileiras que garantem aos povos indígenas o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada. Nessa perspectiva, ele indicou que a Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié procura seguir o que rege a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL-LDBEN, 1996), quando garantem aos índios processos próprios de ensino e aprendizagem. Nosso informante também observou que a equipe pedagógica da escola adota parâmetros legais de algumas resoluções específicas que dão diretrizes para a construção da escola indígena. Segundo ele: “É com base nesses princípios que nossa escola se encontra fundamentada”.

Assim sendo, a escola entre os Kambeba é organizada com base nos preceitos estabelecidos, em primeiro lugar, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), artigo 210, que determina: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado

em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Nessa ótica, Almeida e Silva (2003) observam que, no presente momento, a atual legislação que trata sobre a educação escolar indígena brasileira não se fundamenta mais na distinção que, anteriormente, visava integrar e assimilar os povos indígenas aos ideais hegemônicos de origem ocidental, mas sim na incumbência de “[...] proteger, respeitar valorizar os saberes, as línguas, crenças, tradições e as formas de organização dos povos indígenas” Almeida e Silva (2003, p. 20).

Seguindo tal princípio constitucional, é assegurado ao povo Kambeba e a todos os indígenas brasileiros o direito de:

[...] permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (GRUPIONI, 2002, p. 130).

Essa garantia enunciada na atual Legislação Magna brasileira é marco e ápice das conquistas indígenas no país, em especial na área da educação, haja vista que houve uma mudança qualitativamente significativa, uma vez que os povos indígenas deixaram de ser obrigados a integrarem-se aos processos sociais da ideologia ocidental, rompendo com ações constituídas e legalizadas anteriormente que os tratavam como seres estigmatizados, estereotipados e em via de extinção.

Nesse viés, as práticas de ensino da Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié seguem parâmetros estabelecidos pela legislação brasileira que garantem o direito à “[...] Educação Escolar Indígena, socialmente diferenciada, requerida pelos povos indígenas e almejada para impor o respeito e a preservação das diferenças étnicas, linguísticas e culturais dos povos indígenas” (SOUSA; CARVALHO, 2017, p. 47).

Com a atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), os indígenas passaram a ser reconhecidos como povos/pessoas com culturas próprias e modos de organização de vida peculiares. Essa análise é tecida por Grupioni (2002, p. 131) ao destacar que a maior conquista vinculada à atual Constituição refere-se ao abandono da postura assimilacionista, que sempre buscou “[...] incorporar os

índios à ‘comunidade nacional’, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento”. O autor acrescenta que a aprovação do novo texto constitucional favoreceu aos povos indígenas a obtenção do direito “[...] à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal” (GRUPIONI, 2002, p. 131).

Visando à efetivação dos direitos garantidos na Constituição de 1988, os Kambeba, desde o início da década de 90 do século XX, iniciaram a participação em movimentos indígenas brasileiros, como nos Encontros da Comissão de Professores Indígenas dos Estados do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar), que buscavam discutir e elaborar projetos que tinham por objetivo fortalecer os processos da educação escolar na ótica da implementação da escola específica e diferenciada, como afirma o gestor A. L. M. da Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié:

*Eu participo do movimento desde muito tempo, buscando a Educação escolar Indígena desde 1994, a partir do momento que foi os primeiros princípios a que vinha nortear a Educação Escolar Indígena em nível do Norte do Brasil, a Declaração de Princípios foi o primeiro documento que a gente viu nascer, e hoje dentro do contexto de educação eu vejo que está acontecendo; a Educação Escolar Indígena, ela vem fluindo, já colhemos os frutos de uma luta que os povos sempre queriam, apesar das distâncias de alguns, mas já temos conseguido hoje estabelecer esse conhecimento. (fonte oral).*

A Declaração de Princípio, mencionada no depoimento do gestor, consiste no documento elaborado pelo “Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre durante o IV Encontro Anual” – realizado na cidade de Manaus, em 1991 –, o qual trata dos projetos para efetivação da escola indígena (documento do Conselho Indigenista Missionário [CIMI] NORTE I, de Tefé, AM, 1990). No documento, consta ainda “que os currículos das escolas indígenas devem ser elaborados com as comunidades, organizações e lideranças indígenas que poderão contar com a ajuda de entidades públicas ou não governamentais, a critério dos índios”.

Os movimentos indígenas, com atuação dos professores, lutavam pela escola com necessidade do currículo diferenciado da maneira de ensinar do “branco” ocidental. Esse currículo diferenciado tornou-se pauta dos diversos encontros realizados pelos professores e os enfrentamentos empreendidos pelos grupos contribuíram significativamente para aquisição do espaço de aprendizagem, atendendo a certo padrão.

Analisando essa dinâmica, é possível registrar que o movimento indígena fortalece os grupos para a apropriação do espaço escolar. Sabe-se que os processos educacionais estão acontecendo e que são inúmeros os avanços na efetivação desse ambiente. Contudo as reivindicações são de que esta escola não fosse apenas mais um espaço físico nas aldeias, pois “não basta o poder público construir escolas nas aldeias, se não reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada, sob a coordenação dos índios” (GERSEN BANIWA, 1998, p. 59).

Nesse sentido, o povo Kambeba da Betel empenha-se em construir um espaço de aprendizagem que interage com a comunidade, buscando unir conhecimentos, relacionando o tradicional com o científico, pois eles compreendem que é necessário viver os processos de interculturalidade dentro da escola diferenciada. A partir disso, percebe-se que

[...] os povos indígenas estão conscientes de que a escola pode ser, dentro da dinâmica de reestruturação social e cultural em que está inserida, um instrumento de fortalecimento do que lhes é próprio, além de ser um veículo de conhecimentos universais. Em terras indígenas, a escola deixou de ser uma imposição para se tornar uma reivindicação dos povos indígenas. (BRASIL, 2002, p. 23).

É consensual entre os Kambeba que a Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié é fruto dos movimentos indígenas. Assim, o povo busca efetivar processos educativos que primam pela autonomia do coletivo e levam aprendizagem aos alunos, contando com a participação de professores indígenas, sendo um dos avanços que fazem parte da construção desse espaço educativo.

### **3 O ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DOS KAMBEBA DA BETEL**

A Escola Indígena é definida administrativamente “como o estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas”<sup>3</sup>. A Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié foi construída na aldeia dos Kambeba nessa perspectiva e visava ao atendimento de reivindicações do grupo étnico.

---

<sup>3</sup> Parecer n. 14/99, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação, aprovado em 14/09/1999 a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

O modelo implantado trouxe, contudo, o formato das escolas para não indígenas: sua estrutura é bastante precária e trata-se de um ambiente que, a princípio, foi adaptado a fim de oferecer aos alunos indígenas a Educação institucionalizada. Em 2016, foram construídas outras salas de aula para Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié, possibilitando a ampliação e democratizando o acesso à educação formal para o grupo, de forma a gerar avanços significativos para autonomia dos Kambeba. Sabe-se que há um grande descompasso entre o que se prevê nos ordenamentos jurídicos para as escolas indígenas e as realidades reconhecidas na implementação desses espaços.

Todavia esses percalços não se apresentam como impedimentos para a escola que os Kambeba estão construindo. A Augusto Cabrolié, segundo o gestor A. L. M., está contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural do grupo. Contudo, no início da sua implantação, esse pensamento foi confrontado, pois, ao mesmo tempo em que parte do grupo percebia a necessidade de avançar para a educação escolar, os mais antigos das aldeias refutavam a intencionalidade dessa escola.

Sobre essa questão, o professor 01<sup>4</sup> informa que:

*[...] foi depois de muito tempo que os indígenas foram aceitando a escola na aldeia, principalmente os mais antigos, como minha avó. Ela dizia que os brancos iam ensinar mais coisa que eram diferentes das nossas, mas só que temos que aprender, mesmo, os conhecimentos dos brancos. (fonte oral).*

Houve, portanto, certa resistência dos anciãos em aceitar a escola como um espaço que poderia ser aliado aos interesses do coletivo. Autores como Albuquerque e Grando (2012, p. 8) partem do ponto de vista no qual “a escola pode ser um espaço de fortalecimento de identidades coletivas, de fortalecimento de lutas, de apropriação da história vivida individual e coletiva”.

Alguns comunitários não compartilhavam desse ideal, o que era previsível, dada a história de contato dos indígenas que sofreram em princípio. O relato do professor 02 reforça a resistência inicial dos anciãos Kambeba em permitir a chegada da escola para o grupo:

*Desde que me entendi como pessoa e conhecendo nossa história, os mais velhos, eles prezavam para que os filhos não estudassem; até meu pai, ele*

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida na Comunidade Betel, em 2018.



*disse que não aprendeu na escola, ele aprendeu sozinho, porque meu avô dizia que aprendia em casa, então a escola na comunidade foi no começo um conflito, eles não queriam que os filhos saíssem para estudar. Hoje está diferente, abriram mão, tem a escola, tanto podem estudar aqui na Betel como ir para outros lugares, ou seja, eles aceitam com bons olhos o trabalho feito aqui na escola. (fonte oral).*

Associando ao depoimento do participante, recupera-se a fala de Santos (2008, p. 292) na qual afirma que “os camponeses, os povos indígenas e os imigrantes estrangeiros foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadora das suas diferenças”. Em vias gerais, foram essas as conjunturas políticas de implantação do ambiente escolar e, por isso, os indígenas mais antigos resistiram, de certa forma, à chegada da escola, percebendo que haveria mudanças nos hábitos do grupo.

Sobre isso, Sacristán (2011, p. 32) afirma que, “em suas origens, a escola cumpria uma missão de domesticação e adestramento moral, quando os aparelhos ideológicos dos Estados modernos não tinham força moral nem meios apropriados para impor uma ideia de cidadãos que se comportasse adequadamente”. A escola, de forma geral, teve uma construção histórica com críticas acentuadas, principalmente ao que se refere aos grupos étnicos, dada a política e os processos homogeneizadores a que os indígenas eram submetidos, inibindo as diferenças, o que demonstrava formas de violências às especificidades do índio quanto a sua forma de aprender. Desse modo, as formas de expressão cultural estavam em jogo nesses confrontos, o que atingia diretamente a representação dos sujeitos e suas respectivas identidades.

A consciência da sobreposição de valores e imposições vivenciadas pelos povos anteriormente faz parte do discurso dos Kambeba, principalmente quanto à maneira como a instituição escolar atuou, com uma educação com viés que buscava homogeneizar ou assimilar os elementos culturais próprios da cultura indígena. Nesse sentido, posicionando-se sobre isso, temos o depoimento do gestor A. L. M., em que ele afirma que:

*A escola foi um meio utilizado para perda de muitas identidades étnicas do nosso país, nós estamos fazendo o contrário, nós estamos querendo que a escola seja uma das protagonistas em trazer de volta as nossas histórias, refazendo o caminho de volta para a comunidade; então é essa situação que*

*a gente está vendo hoje, e relacionar os dois conhecimentos, tradicional e científico, pra ser trabalhado pelo professor dentro da escola.*(fonte oral).

O depoimento expressa a existência da consciência das dificuldades a que os indígenas foram submetidos, mas que eles buscam com seriedade transformar o histórico das formas intolerantes que os antepassados vivenciaram dentro da escola, indicando outro caminho, que demonstra superação das práticas nesse ambiente. Nesse sentido, Silva afirma que:

[...] ao aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la, os índios a têm “ressignificado”, conferindo-lhe um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo “de fora”, “dos brancos”. Em síntese, decifrar a nova realidade advinda do contato. Longe de ser uma “adesão” a nosso modelo, é, nesse sentido, uma estratégia de resistência. (SILVA, 1999, p.65).

Dessa forma, observa-se que é possível que a escola funcione, concordando com a perspectiva dos Kambeba da Betel, de maneira que envolva a comunidade num ambiente que compactua para os projetos societários do grupo, tendo nela um lugar em que práticas possam ser ressignificadas. Corroborando tal pensamento, Silva (1999) demonstra que os indígenas têm trabalhado não só a fim de reivindicar o espaço escolar, mas, principalmente, de ressignificá-lo.

De acordo com a professora 03, do 1º ano do Ensino Fundamental, o planejamento escolar é diferenciado, incluindo temas que sejam pertinentes ao grupo e favoreçam os aspectos culturais Kambeba. As crianças aprendem as pinturas com grafismo e seus significados, palavras do dia a dia e músicas na língua materna. Em seu depoimento, ela diz: “[...] *trabalhar com o barro, pedrinhas, pintura com urucum mostra para as crianças nossas raízes, esse modo de desenvolver as atividades fortalece a nossa cultura indígena*” (fonte oral).

Constata-se na fala da professora que a escola avança, no sentido de proporcionar aos alunos indígenas a vivência de suas culturas dentro da sala de aula. Acredita-se que um ponto favorável para esse fim refere-se ao fato de a professora ser indígena e lutar pela mesma causa. Sabe-se que o papel da escola indígena é justamente esse, porém, em realidades como as do contexto amazônico, isso muitas vezes não acontece, de forma que “alunos indígenas recebem do poder público o mesmo tratamento destinado às escolas ribeirinhas” (WEIGEL, 1995).

Segundo Libâneo (1985, p. 15), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência),

bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, os conhecimentos são sistematizados e transmitidos às gerações dentro do ambiente escolar.

Para o professor 04, a Augusto Cabrolié tem uma função específica para o coletivo. No seu depoimento, ele afirma que:

*Temos uma compreensão bem clara sobre a função da escola, nós optamos por trabalhar a Educação Escolar Indígena e a escola tem essa função, porque querendo ou não nós temos três professores bilíngues e a gente, quando vai fazer um evento, buscamos integrar tanto a comunidade quanto a escola, ela está fazendo o papel de socialização com a comunidade em geral, trabalhando para que esta escola seja um meio de trazer de volta muito da nossa cultura que esteve adormecida. (fonte oral).*

No depoimento do professor 04, constata-se que a escola é processo de luta e mantê-la na comunidade requer posicionamento do grupo. Sobre tal questão, Albuquerque e Grandó (2012, p.8) argumentam que:

Essa escola, que é evidenciada por alguns educadores como espaço que fez diferença na sua formação, é também pauta de reivindicação dos povos indígenas. [...] Como parte da autonomia das comunidades indígenas, a educação aparece como um dos principais elementos de construção dessa autonomia e possibilidade de intervenção dos indígenas no mundo “dos brancos”.

Nas palavras do professor 05, a escola é imbuída do papel de ensinar. Ele compartilha do pensamento dos demais participantes, afirmando que

*[...] a escola tem a função de ensinar o científico, mas também trabalhar a cultura do povo, tendo o dever de sensibilizar o povo e dizer que eles são pertencentes àquele grupo étnico, e é isso que estamos fazendo na sala de aula, fortalecendo a nossa identidade. (fonte oral).*

O depoimento evidencia que a escola está na comunidade com um papel que lhe é específico: o desenvolvimento de processos educativos que reflitam uma educação intercultural, sendo favorável à luta do movimento indígena.

Outros depoimentos expressam ser

*Bom ter a escola na nossa comunidade, ela fortalece a identidade, pois os professores ensinam o conhecimento científico e o tradicional, as atividades que passam na sala de aula estão relacionadas ao que fazemos aqui, o professor bilíngue dar aula no contraturno, ensinando toda comunidade como falar nossa língua para manter nossa cultura viva. (fonte oral).*

A partir dos depoimentos, é possível entender o quanto a escola não é um local neutro, mas um lugar em que relações de poder estão sendo definidas e é preciso ter bem claro que essas relações definem modelos com padrões preestabelecidos. Ter professores indígenas ministrando aulas nesses espaços é, portanto, fundamental para que o grupo continue avançando na escola que valoriza os costumes, as crenças, as raízes étnicas, ou seja, os elementos da cultura indígena.

Por outro lado, a escola, mesmo estando localizada na aldeia, não está imune às práticas que não priorizam a cultura indígena, dados alguns fatores que podem influenciar para o insucesso dessa escola. Considera-se, nesse sentido, a efetivação do quadro de profissionais da educação que sejam também indígenas. A Escola Municipal Rural Indígena conta com 18 professores indígenas que trabalham com afinco no desenvolvimento de projetos pedagógicos com foco na identidade do coletivo.

Todavia, na escola indígena da Betel, a equipe pedagógica ainda conta com professores não indígenas. Essa é uma realidade recorrente em comunidades longínquas, constituindo-se em fator que não colabora com a perspectiva da educação escolar indígena. Isso acontece devido à carência de profissionais indígenas com a qualificação profissional para exercer o magistério. O coordenador indígena J. U. N. confirma essa realidade em sua fala: “[...] *temos uma boa quantidade de professores indígenas, mas ainda contamos com professores não indígenas que dão aula para o nosso povo*” (fonte oral). De certa forma, essa atuação de professores não indígenas dentro das escolas indígenas colabora para o processo intercultural acontecer de forma unilateral.

A partir da análise das entrevistas e da observação da dinâmica escolar, à luz das teorias e legislação educacional, constatou-se que a escola para os povos indígenas ainda está em processo de consolidação, necessitando de políticas efetivas não apenas no nível nacional, pois as escolas indígenas em que as Secretarias Estaduais de Educação estão como principais responsáveis apresentam, majoritariamente, uma estrutura diferente, sendo mais bem assistidas em comparação com aquelas escolas cuja manutenção está a cargo das Secretarias Municipais de Educação. Por isso as reivindicações seriam para políticas efetivas para toda a rede de escolas dos indígenas do contexto nacional.

Pode-se dizer, ainda, que um conjunto de fatores leva ao sucesso da construção da escola indígena. Nesse caso, os Kambeba precisam de que o quadro de

professores seja formado por indígenas, assim como melhorar a estrutura física da escola, colocando-a nos padrões almejados por eles, tornando-se possível viabilizar a escola que atua no desenvolvimento e na autoafirmação da identidade indígena.

#### **4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

As reflexões feitas neste estudo buscaram atender aos objetivos propostos, realizando análise de como os Kambeba percebiam o papel da Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié para o fortalecimento da identidade do povo Kambeba. Nesse sentido, buscou-se conhecer essa realidade e os modos de desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos que culminavam para a obtenção dos anseios aqui expostos.

Nesse sentido, ficou constatado que a equipe escolar indígena da Betel tinha a escola como um instrumento para revitalização da língua materna, sendo ela agenciadora dos eventos e atividades que envolviam a coletividade. Então, a escola que um dia havia sido palco para homogeneização e negação das diferenças étnicas é, atualmente, considerada como o lugar onde acontece o resgate das crenças, das tradições e dos costumes indígenas. Constatou-se também que os temas trabalhados pedagogicamente na escola dialogam estreitamente com as práticas culturais do povo Kambeba, sendo articulados com os demais conteúdos dos diversos componentes curriculares oferecidos aos alunos.

Assim, fica clara a dedicação dos professores indígenas da Escola Municipal Rural Indígena Padre Augusto Cabrolié em oferecer aos alunos atividades que priorizam a historicidade do grupo. Isso se constitui em instrumento que valoriza a identidade coletiva, portanto fortalece o grupo para um contexto de educação escolar ainda mais amplo, pois a escola torna-se referência de educação diferenciada, que respeita as diferenças, tornando-se mais um espaço de autoafirmação identitária.

Nesse sentido, é imprescindível que as comunidades indígenas recebam do poder público o devido apoio financeiro para financiar processos de formação específicos indígenas e, a partir dessa ação, consigam fortalecer seus processos pedagógicos, desenvolvendo pesquisas e tendo a oportunidade de divulgar sua produção cultural e seus materiais didático-pedagógicos, como estratégia de valorizar o conhecimento tradicional e fortalecer a identidade étnica.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos; GRANDO, Beleni Salete. Introdução: sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 7-14.

ALMEIDA, Eliene Amorine; SILVA, Rosa Helena Dias. A política de educação escolar indígena na década de 90. *Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufam*, ano 8, n. 1, jan./jun.2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação). Acesso em: 1º mar. 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial. *Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília-DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: Secadi, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n. 5*, de 22 de junho de 2012. Brasília-DF: MEC, 2012.

CONSELHO INDÍGENA MISSIONÁRIO (CIMI). Regional Norte I. *Encontro dos professores do Amazonas e Roraima*. Manaus, 1990.

GERSEN BANIWA. Índios defendem identidade étnica. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO ESTADO DO AMAZONAS, 1., Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas Projeto Pira-Yawara. 1998, Manaus. *Relatório* [...]. Manaus: Instituto de Educação Rural do Amazonas, 1998.

GRUPIONI, Luís Donisete B. (Org.). *As leis e a educação indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SOUSA, Maria Lucimar Jacinto; CARVALHO, Maria de Lurdes Dias. *Educação escolar indígena: legislação, currículo e organização*. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rosa Helena Dias. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

WEIGEL, Valéria. Educação, cultura e globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. *Contexto & Educação*, Ijuí, ano 9, n. 38, p. 40-5, 1995.

### **Sobre os autores:**

**Kácia Neto de Oliveira Fonseca:** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFA), com pesquisa em andamento na Educação Escolar Indígena. Especialista em Gestão de Currículo pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduada em Pedagogia pela UFA. Professora na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. **E-mail:** kacia\_net@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4506-676X>

**Jaspe Valle Neto:** Doutorando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Mestre em Educação pela Ufam. Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista. Servidor público exercendo a função de assessor pedagógico, junto ao Núcleo Pedagógico do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam-Seduc/AM). Experiência na área de

docência em Educação junto aos alunos de graduação e pós-graduação (lato sensu) em Ciências Humanas, com ênfase em Educação e Multiculturalismo, Educação Escolar Indígena, Orientação de Estágio Supervisionado, Metodologia da Pesquisa e da Produção Científica, Projeto de Pesquisa, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Gestão Educacional, Sociologia da Educação, História da Educação, Educação Infantil, Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, entre outros.

**E-mail:** jaspe@seduc.net, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5917-2013>

**Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel:** Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Graduada em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará. Professora associada IV da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Antropologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, educação amazônica, educação e cultura, educação e meio ambiente e identidade étnica. **E-mail:** [valeriaweigel@hotmail.com](mailto:valeriaweigel@hotmail.com), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1247-5674>

Recebido em 8 de maio de 2020.

Aprovado para publicação em 30 de maio de 2020.