

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KÁCIA NETO DE OLIVEIRA FONSECA

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E ESCOLA ENTRE OS KAMBEBA

MANAUS

2018

KÁCIA NETO DE OLIVEIRA FONSECA

EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E ESCOLA ENTRE OS KAMBEBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Trabalho realizado com o apoio da CAPES e FAPEAM.

MANAUS

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F676e	Fonseca, Kácia Neto de Oliveira Educação, identidade e escola entre os Kambeba / Kácia Neto de Oliveira Fonseca. 2018 125 f.: il. color; 31 cm. Orientador: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Escola Indígena. 2. Educação Indígena. 3. Identidade Étnica. 4. Povo Kambeba. 5. Interculturalidade. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	---

KÁCIA NETO DE OLIVEIRA FONSECA

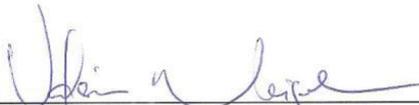
EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E ESCOLA ENTRE OS KAMBEBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Trabalho realizado com o apoio da CAPES e FAPEAM

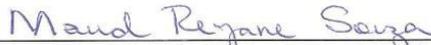
BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: Manaus/AM, 31 de outubro de 2018



Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel - Orientadora e
Presidente

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Prof.^a Dr.^a Maud Rejane de Castro e Souza – Membro Examinador
Universidade Estadual do Amazonas - UEA



Prof.^o Dr.^o Cláudio Gomes da Victória – Membro Examinador
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Ao meu esposo, Saide e meus filhos Paulo
Henrique e Kézia Suzanne (florzinha), pela
compreensão quando precisei ficar ausente mesmo
estando presente.

AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem dedico a minha fé, por Ele e para Ele todas as coisas.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Valéria Weigel por ter sido canal de bênçãos na minha vida, suas contribuições me fizeram ver as coisas mais simples, mas com muito significado.

Ao meu esposo, Saide pelas orações, companheirismo e dedicação a nossa família.

À minha mãe, Marlete pelo apoio nos momentos de dificuldades, tendo sido um exemplo pra mim.

À minha irmã Roberta pelas sugestões, à Márcia pelas palavras de incentivo quando estive desanimada e à Carlete pelas orações, sou mais forte e feliz por tê-las como irmãs.

Aos meus mestres doutores do PPGE-FACED/UFAM, por dividirem conosco seus conhecimentos.

Ao grupo indígena kambeba da Comunidade Betel, pelo acolhimento e contribuições, acreditando na possibilidade de construir uma escola diferenciada para os estudantes.

Aos irmãos, Adailson e Joice pela acolhida na sua residência, todas as vezes que precisei ir a Tefé, sempre me receberam com muito carinho.

A todos os meus colegas do mestrado, pela amizade, incentivo e experiências compartilhadas.

Por tudo isso, obrigada!

Tudo quanto te vier à mão para fazer, faze-o conforme as tuas forças, porque na sepultura, para onde tu vais, não há obra, nem indústria, nem ciência, nem sabedoria alguma (Ec. 9: 10).

RESUMO

A escola indígena está em processo de construção, ela caminha para consolidação dos direcionamentos trazidos pelas legislações que tratam da estruturação e sistematização desta escola. Os professores indígenas são bastante cobrados para aperfeiçoarem este espaço, contudo lhes faltam amparo técnico, formação acadêmica e apoio financeiro. Não existe um contexto prático de políticas governamentais que forneçam subsídios, para que a escola indígena se efetive dentro dos parâmetros legais, existe o contexto legal, mas seguindo uma tendência neoliberal de que a escola está na comunidade, portanto atendendo aos estudantes, o que não importa a qualidade deste ensino e sim a quantidade de alunos alcançados. A coletividade tem a incumbência de construir uma autonomia e tomada de decisão dentro da escola, de forma que levem aos alunos experiências, visando autoafirmação identitária, ligada aos projetos societários do coletivo. Os professores e equipe escolar têm um papel a cumprir na escola indígena, esse caminho leva à execução de atividades pedagógicas ligadas aos elementos culturais da etnia, refazendo o caminho de negação e assimilação, a qual envolve a historicidade do contexto escolar dentro das comunidades indígenas. Diante disto, esta pesquisa buscou analisar que elementos culturais e sociais a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolíé apresenta como sendo propulsores para a identificação do povo Kambeba da Barreira da Missão, Comunidade Betel, Município de Tefé-AM. Para isso, buscamos compreender o fenômeno nas suas singularidades, por meio do método hermenêutico-dialético e nosso caminhar contou com observação direta, entrevista semiestruturada e diário de campo. Tivemos 98 (noventa e oito) participantes da pesquisa, organizados entre professores indígenas e não-indígenas, pedagogo, gestor, pais de alunos, lideranças e alunos da Comunidade Betel. Os resultados apontam para um processo lento na construção da escola indígena, com a introdução de alguns elementos culturais no contexto de vivência escolar dos alunos. Os professores indígenas introduzem aspectos culturais nas aulas como: o grafismo, a música, a dança, a pintura corporal, atividades com objetos do cotidiano indígena e o processo da revitalização da língua materna. Isso tem se dado de forma fragmentada, porque a escola conta com professores não-indígenas no quadro funcional e esses professores desconhecem as tradições culturais do grupo Kambeba e nas aulas desses professores o diálogo intercultural acontece de forma assimétrica.

Palavras chaves: Escola Indígena; Educação Indígena; Identidade Étnica; Povo Kambeba; Interculturalidade.

ABSTRACT

The indigenous school is in the process of being built, it is moving towards the consolidation of directives by the legislation that deals with the structuring and systematization of this school. Indigenous teachers are charged enough to improve themselves in space, they lack technical support, academic training and financial support. What is there is a practical context of policies that legal regimes, there is a legal context, but a neoliberal tendency that a school is in the community, thus, interest in students, which is not a quantity of data achieved. The community has an automatic and decision-making role within the school, in a way that leads to the cycle of experiences, aiming at self-affirmation and identification, linked to corporate projects of the collective. Teachers and teams have a role in the indigenous school, this path leads to the execution of sometimes cultural pedagogical activities of the ethnicity, reworking the path of denial and assimilation, a quality that involves a historicity of the school context of indigenous communities. Therefore, this research sought to learn geometric and social elements of a Municipal Indian Rural School. Father Augusto Cabrolié presents as propellants for an identification of the Kambeba people of the Barrier of the Mission, Bethel Community, of the Municipality of Tefé-AM. For this, it seeks understanding in its singularities, method of hermeneutical analysis and its next impression with direct interview, semistructured and daily field. We had 98 (ninety-eight) research participants, organized among teachers and non-Indians, educators, managers, parents of students, leaders and students of the Bethel Community. The results point to a slow process in the construction of the indigenous school, with an introduction of some cultural elements in the context of students' school experience. The indigenous themes found are cultural in class, such as: graphics, music, dance, body production, activities with everyday objects and the process of revitalizing the mother tongue. This has been founded from fragmentation, by the cultural lectures with group not-indigenous in rural functional and these dides such as dialog culture in the culture Kambeba and in the classes the teachers of teachers intercultural happens of asymmetrical form.

Keywords: Indigenous School; Indigenous Education; Ethnic Identity; Kambeba people; Interculturality

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CF	Constituição Federal
EMADE	Empresa Amazonense de dendê
EPIAR	Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não Governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular para Escolas Indígenas
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
PSS	Processo Seletivo Simplificado

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Área que abarca a Barreira da Missão.....	26
Imagem 02 – Anexos da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié	70
Imagem 03 – Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié.....	71
Imagem 04 – Oca da Comunidade Betel	86
Imagem 05 – Cartaz de boas vindas na língua materna	89
Imagem 06 – Cartazes na língua materna	90
Imagem 07 – Crianças indígenas desenvolvendo as atividades	94
Imagem 08 – Colagem com sementes.....	94
Imagem 09 – Momentos das crianças em sala de aulas.....	95
Imagem 10 – Mural de atividades	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O POVO KAMBEBA E A ESCOLA	22
1.1 ETNIA KAMBEBA: aspectos históricos	26
1.2 A Língua Kambeba	30
1.3 O Gerenciamento na Implantação da Escola Indígena	34
1.4 Percepções dos Kambeba sobre a escola	44
2 PROFESSORES KAMBEBA: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.	61
2.1 Educação Escolar Indígena: entre histórias e trajetórias.....	63
2.2 Avanços e tensões na Educação Escolar Indígena para os Kambeba.....	65
2.3 A Escola de Betel	69
2.4 A Comunidade Betel e os professores	75
2.5 As práticas pedagógicas dos professores	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

A oferta da escolarização às comunidades indígenas esteve pautada por um processo ameaçador e negador das diferenças étnicas, isso perdurou por longos anos. As formas de violências físicas e simbólicas pela quais, os índios foram submetidos nos processos de educação escolar, negaram seus costumes, tradições, crenças e raízes históricas.

Nas literaturas e nas legislações vigentes são enfatizados os processos de indiferença, aos quais os indígenas foram sujeitados, abordando que:

Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em seres diferentes do que eram. Nesse sentido, a instituição da escola entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas (BRASIL, 2002, p. 19).

É consensual que todos os grupos étnicos foram submetidos a alguma forma de violência, expressando o despreço à identidade étnica. Essas situações alavancaram a tomada de decisão dos movimentos indígenas, principalmente nos anos de 1970 a 1980, buscando a apropriação do espaço de escolarização pelos grupos étnicos que pudessem atender as diversidades culturais de cada etnia.

Legalmente os direitos para escolarização indígena foram negociados e acertados nas legislações. Este fato constituiu-se como fruto das reivindicações dos movimentos indígenas, que buscavam a mudança no quadro em que se efetivava a educação escolar para os grupos étnicos. De todo modo, Luciano afirma que:

Os povos indígenas enfrentam uma educação escolar que, de certa maneira, impõe padrões de vida, que vão da alimentação à língua, muitas vezes abdicando de nossas línguas maternas, de nossas tradições, de nossos valores. A sociedade dominante impõe inclusive padrões de avaliação dos modos e qualidades de vida como são os índices de desenvolvimento humano e os índices de qualidade de ensino. Mas a qualidade para quem? O que é desenvolvimento humano para um Yanomâmi? O que é qualidade de ensino ou de educação para um Baniwa? O que é um ideal de vida para um jovem Guarani? (LUCIANO, 2010, p. 45).

Então, as imposições de valores foram de certa forma afetando as identidades étnicas, numa perspectiva ocidental de induzir as populações étnicas a viverem num padrão preestabelecido, negando suas especificidades e diversidades

culturais. Essas tensões aconteceram nos espaços sociais, sendo a escola um desses locais. Nesse sentido, Luciano garante que:

[...] pouco se faz para que essa diversidade efetivamente faça parte do exercício diário da nossa vida no mundo, que tem a ver com o nosso comportamento, normas, práticas de vida, atitudes, e formas de relacionamento dentro e fora da escola. Um país continental, com uma enorme diversidade cultural e étnica, não pode prescindir desse exercício social, na medida em que há a necessidade de garantir espaço cultural de convivência e de estabelecimento de direitos e tensões étnicas e raciais [...] (LUCIANO, 2010, p. 44).

As tensões aconteceram de forma geral aos povos indígenas, sejam os grupos radicados nos grandes centros urbanos, ou nas comunidades ribeirinhas, a sociedade dominante empreendeu política de negação dos projetos societários destes grupos, vendo-os como incapazes, invisibilizando-os as especificidades deles, diante da sociedade mais ampla. A escola foi coadjuvante nesses processos, contudo, Luciano afirma que

Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira, principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação encontraram amparo na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 superou a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio da qual, era concebido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e pelo destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos. A referida Constituição é explícita quanto à garantia dos direitos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas e suas livres escolhas, sendo-lhes garantido, inclusive o direito de ingressar em juízo na defesa deles, superando a ideia de incapacidade civil e política destes indivíduos e coletividades (LUCIANO, 2011, p. 75).

Atualmente, percebemos que os indígenas adquiriram a consciência de que a escola é para eles um instrumento de apropriação de conhecimentos científicos, perfazendo outro percurso, na medida em que eles ganharam autonomia para gestar esse ambiente. A produção cultural tem sido desenvolvida dentro das escolas, o que dá significado às aprendizagens dos estudantes.

Pensando assim, a escola é um espaço em que os grupos étnicos praticam a interculturalidade, o bilinguismo, onde eles podem unir conhecimentos produzidos por outros homens com os seus saberes tradicionais. Essa nova significação para a escola propicia aos indígenas a vivência de suas especificidades culturais e

identidades étnicas, assegurados esses direitos em âmbito escolar, antes negado a eles.

Entretanto, muitas comunidades indígenas dentre elas, as que fazem parte da Região Amazônica, ainda sofrem com alguns descasos, quanto à apropriação do ambiente escolar, e também, quanto a sua manutenção e organização. Nessas escolas os professores indígenas dividem o mesmo espaço escolar com professores não-índios, os materiais didáticos pedagógicos em nada diferem dos das salas de aulas da sociedade “branca”, a merenda escolar encontra-se na mesma configuração do que já foi apresentado. Outra situação refere-se à falta de cooperação técnica para colaboração dos serviços burocráticos. Dessa forma, as salas de aulas dos indígenas tendem a ser descaracterizadas do que priorizam as legislações vigentes, no que se refere a ser específica, diferenciada, bilíngüe, multilíngüe, comunitária e intercultural (BRASIL, 2013).

Essas tensões afetaram também o povo kambeba. O grupo Kambeba foco dessa pesquisa, é radicado na Barreira da Missão, no Município de Tefé-AM, em uma das divisões da barreira, a que se chamou de Comunidade Betel. Os kambeba da Betel buscavam nesse contexto a apropriação escolar para os indígenas dentro dos parâmetros próprio, que, no geral, tem sido objeto de lutas, para organizarem e vivenciarem a escola no viés que foi pensado. A escola na Betel estava em processo de construção, os elementos da cultura kambeba estavam timidamente sendo apresentados aos alunos. Ao exercer a autonomia dentro da escola, o grupo kambeba buscava aos poucos reaprender, reviver seus costumes, buscando com os mais antigos os aspectos relevantes dos costumes do grupo, para fornecer as experiências aos estudantes.

Dado o tempo de contato com a sociedade envolvente, os Kambeba da Betel perderam parcialmente a primeira língua, eles adotaram o português como língua principal, com isso muitos da sociedade “branca” não os reconhecem como indígena o que leva ao confronto com a identidade étnica, levando-os a vivenciarem formas preconceituosas ou negação dos direitos que lhes são propícios.

A comunidade da Betel tem em média 165 (cento e sessenta e cinco) moradores, vivendo da pesca, da agricultura, da caça, da confecção de artesanatos locais, bem como do serviço público, sendo que alguns moradores entre mulheres e

homens fazem parte da rede de ensino municipal, outros são agentes de saúde. Temos ainda os casos dos que sobrevivem dos programas sociais do Governo Federal como a bolsa família, e os demais se esbarram no desemprego, fruto proeminente da sociedade capitalista, sobrevivendo de pequenos serviços extras.

Os kambeba da Comunidade Betel enfrentam inúmeros problemas, podendo ser observados pela falta de qualificação de pessoal para atuação no posto de saúde, e os que atuavam precisavam de curso de formação continuada, de forma que pudessem dar a assistência devida aos moradores, quando necessitassem em momentos emergenciais, precisavam de um Centro Comunitário que pudessem usar como espaço para recepção em reuniões com a comunidade, e demais atividades locais. Também a estrada que liga a Aldeia é de difícil acesso, principalmente no inverno devido à falta de pavimentação o que dificulta chegar até a comunidade. No inverno é preferível utilizar a via fluvial para chegar até a Betel, porque são mínimas as condições de tráfego pela estrada, tornado-se um problema que atravessa a relação entre índios e não-índios.

Outra questão observada refere-se à condição da educação escolar indígena que eles estavam paulatinamente organizando, com grande interferência da Secretaria Municipal de Educação – SEMED –Tefé, que por ser responsável pela administração da escola, muito do que acontece nela, está fortemente ligado aos seus interesses. Portanto, o modelo de escola indígena observado nega o que regem as legislações, os aspectos organizacionais da escola tendem ao modelo de escola oferecida aos “brancos”, ou seja, não valoriza a cultura étnica.

O interesse em ter na comunidade professores indígenas que trabalhassem os elementos da cultura Kambeba com os estudantes partiu das lideranças, que incentivam seus parentes a buscarem a qualificação profissional, porque segundo eles “os brancos estavam tomando um lugar que era deles nas escolas, ensinando aquilo que era pra eles ensinarem”. Isso despertou o interesse de alguns, que fizeram o Magistério Indígena, outros atualmente fazem a Licenciatura Intercultural Indígena, através do curso de formação de professores indígenas da Faculdade de Educação oferecido pela Universidade Federal do Amazonas, esses professores atuam na comunidade e ajudam na redução do quadro de professores não-índios na escola.

Sabemos que esta escola avançou no processo de implementação da educação diferenciada, buscando vivenciar plenamente essa experiência. Contudo, a escola indígena ainda está em construção. É diante dos avanços para a escola da Betel e das dificuldades que se apresentam nessa caminhada que buscamos, por meio, dessa investigação tratarmos o seguinte problema: Que elementos constituintes no cotidiano da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié contribuíam para o fortalecimento da identidade Kambeba na Comunidade Betel?

O interesse pela pesquisa com esse grupo Kambeba deu-se no ano de 2016, com o contato com professores indígenas coordenadores da Secretaria Municipal de Educação-SEMED-Tefé, onde atuávamos como Assessora Pedagógica da SEMED, em que tivemos a oportunidade de conhecer e visitar a comunidade da Barreira de Baixo (povo Cocama), Barreira do Meio (povo Ticuna) e Comunidade Betel (povo Kambeba). Nós buscávamos implementar ações que pudessem compor as discussões de uma das versões da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em que uma das discussões referia-se à Educação Escolar Indígena. Por isso, nos reunimos algumas vezes para tratarmos tais assuntos, de forma a pontuar na BNCC questões específicas às identidades étnicas.

Essa experiência em lidar com o interesse educacional indígena, em proximidade com os líderes, ouvindo a história do povo ticuna, Kambeba e Kokama nos foram motivando a conhecer e escrever sobre a história dessa população. Os massacres que sofreram por longa data, a busca pela aquisição do espaço escolar, bem como, um ensino que os contemplasse em todos os sentidos, tornou-se fator relevante no interesse pela investigação.

Por outro lado, a insegurança dos indígenas coordenadores e gestores no momento dos planejamentos escolares, ao que pudemos perceber aconteciam porque as equipes pedagógicas da secretaria enviavam os planejamentos às comunidades como modelo a ser seguido, tirando a autonomia dos grupos étnicos na organização e estruturação desses encontros. Os professores indígenas faziam os planejamentos com os não-indígenas de forma arbitrária, pois não eram levados em consideração seus interesses, e essa omissão por parte dos indígenas ao receber esse material de forma passiva, resultou em uma dependência,

terceirizando a sua escolarização.

Então a nossa motivação pela pesquisa estava fundamentada em nossa atuação profissional, ou seja, o próprio campo de trabalho, e ainda por ser professora da Rede Básica de Ensino, em que a Lei nº 11.645/2008 que promulga a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, devendo ser incluída nos currículos oficiais da rede de ensino, instigava um processo pela busca do conhecimento dessa temática, pois o que conhecíamos não fundamentava uma prática docente. Nisso vimos à necessidade de aprofundamentos teóricos para tratarmos o tema de forma crítica e responsável.

Diante da problemática apresentada, tivemos como objetivo analisar os elementos culturais e sociais que a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié apresenta como sendo propulsor para a identificação do povo Kambeba da Comunidade Betel. Nesse fim, consideramos, na pesquisa, o método hermenêutico-dialético, pela necessidade de interpretação das falas dos participantes. A hermenêutica, por fornecer elementos que nos levaram à compreensão dos discursos empreendidos pelos sujeitos. As falas estavam impregnadas de simbolismos, portanto, fechadas em códigos, para os quais houve a necessidade de interpretá-las, para além das palavras ditas ou escritas. Com a dialética, pudemos perceber as tensões presentes nos discursos dos entrevistados. Nesse sentido, a união da hermenêutica e dialética nos favoreceu na construção de novos significados, levando-nos a perceber as contradições e tensões presentes nas questões analisadas.

Então, a hermenêutica interpretou os elementos que constituíram o problema, de forma que “trouxe para o primeiro plano, no tratamento dos dados, as condições cotidianas da vida, promovendo esclarecimento sobre as estruturas profunda desse mundo no dia a dia” (MINAYO, 2004, p.221).

O método dialético se apresentou na compreensão do homem como ser historicamente construído. Para Minayo (2004):

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico (p. 228).

Na dialética também se fundamenta a perspectiva histórico-cultural adotada nas discussões teóricas, que com base em Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 481) “referir-se às aquisições da cultura humana, implica não só nos conteúdos científicos e sistematizados, mas em todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, os valores, técnicas, arte, comportamento, etc”. Portanto, os aspectos culturais dos Kambeba e as identidades étnicas são construídos também no ambiente escolar.

O procedimento da pesquisa caminhou com a estruturação dos aportes teóricos, os quais fundamentaram as discussões dos elementos encontrados por meio das entrevistas semiestruturadas e observação direta, o que propiciou novos apontamentos, e a construção de considerações concernentes ao tema.

Consideramos ainda, que o método adotado, leva o sujeito-pesquisador “a entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) os quais são frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico” (MINAYO, 2004, p. 228), numa postura fenomenológica, o pesquisador busca a essência do fenômeno, a fim de conhecê-lo na perspectiva de sua singularidade.

Assim, buscamos compreender o processo de construção das atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, que continham elementos da identidade Kambeba, descrevendo e interpretando o contexto pesquisado, por meio de uma discussão baseada no arcabouço teórico construído ao longo da pesquisa, percebendo as tensões e contradições dos discursos empreendidos, para podermos compreender a complexidade da realidade pesquisada.

Elegemos como instrumentos para coleta dos dados, a observação direta, por considerá-la uma metodologia singular para a coleta dos dados nas abordagens da investigação qualitativa para a pesquisa em ciências humanas. Ludke e André (1986) esclarecem que a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permitindo ao observador aproximar-se mais das perspectivas dos sujeitos. Ao acompanhar in loco as experiências cotidianas dos sujeitos, o observador pode apreender a maneira como eles percebem o mundo, o significado atribuído à realidade da qual fazem parte, bem como as suas próprias ações.

Também, a entrevista semiestruturada, baseada em Minayo. Segundo a autora, elas “podem ser feitas verbalmente ou por escrito, mas tradicionalmente incluem a presença ou interação direta entre o pesquisador e os atores sociais” (2004, p. 121). Complementamos o trabalho com o diário de campo, em que fomos registrando todos os momentos ou fatos que julgávamos ser interessante, sendo este mais um desdobramento dos procedimentos utilizados no processo da observação direta. Minayo (2004, p. 138) considera que “uma atitude de observador científico consiste em colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção o mais íntimo possível”. Essas considerações foram seguidas durante o processo da pesquisa.

Do quantitativo da população da Betel fez parte da pesquisa um grupo de 98 (noventa e oito) participantes, sendo distribuído entre professores indígenas e não-indígenas, gestor escolar, secretário escolar, pedagogo, lideranças e pais de alunos que participaram das entrevistas semiestruturada, gerando uma amostra de 59,3% da população pesquisada.

As entrevistas como instrumento metodológico foram gravadas, escritas e depois lidas, e relidas o que gerou um quadro compondo as análises. Os demais participantes foram os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que fizeram parte das observações diretas das situações vivenciadas nas salas de aulas. Todas as atividades foram desenvolvidas na Comunidade Betel, onde esta localizada a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, distando cerca de 25 a 30 km do Município de Tefé-AM.

As categorias estudadas referem-se à Educação, Interculturalidade, Cultura, Identidade étnica, Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, estas compõem o arcabouço teórico, fazendo parte de toda a dissertação e amparando as análises das constatações tratadas ao longo do texto.

Partindo da problemática, pudemos organizar a dissertação em dois capítulos os quais apresentam nossos resultados. No primeiro capítulo nós estruturamos a apreensão dos Kambeba sobre fatores que dizem respeito ao ambiente escolar, apontando com quem estava a incumbência do gerenciamento da escola dentro das comunidades indígenas. Percebendo que eles apresentavam dificuldades nesses entendimentos, pois traziam um conceito de escola indígena que para eles fugia da

organização que tinham na comunidade foi relevante pontuarmos alguns aspectos que faziam parte do histórico Kambeba, para compreendermos as relações sociais existentes, e ainda a articulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas como legislação da vigência atual que fornecem subsídios para o trabalho com a produção cultural indígena.

O segundo capítulo seguiu a mesma contextualização do primeiro, considerando o discurso e a prática educativa dos professores indígenas, com os quais pudemos apreender os elementos que faziam parte do discurso do professores indígenas que direcionavam a prática docente, na perspectiva da educação escolar indígena diferenciada e que possibilitava o desenvolvimento da identidade étnica. Os elementos da cultura Kambeba estavam contidos na falas dos participantes e foram identificados como propulsores para a identificação étnica.

1 O POVO KAMBEBA E A ESCOLA

O objetivo da pesquisa foi identificar como os kambeba que moram na comunidade Betel percebem a função da escola no desenvolvimento da identidade do povo Kambeba. Percebemos em contato anterior com esse grupo étnico que a equipe da escola era a principal idealizadora dos eventos culturais, e que as reuniões com os comunitários partiam das demandas escolares, com grande preocupação da comunidade em não perder a língua materna e também, seus direitos enquanto cidadãos indígenas.

Dessa forma, percebemos que a escola exercia um papel central nas tomadas de decisões do coletivo, pois a escola diferenciada e com características específicas era objeto de debates nos encontros comunitários. Notamos a necessidade de apreensão epistemológica desse contexto para inferirmos entendimentos acerca da temática, pois ideologias dominantes podiam ser percebidas nas falas dos sujeitos kambeba.

Vale mencionar os movimentos de aquisição e consolidação das instituições escolares como um espaço público que aconteceram em momentos distintos, pois a escola por alguns anos teve uma “estrutura educacional conservadora e elitista” (LIBÂNEO, 1985, p. 58). Contudo os interesses dos movimentos sociais visavam um espaço público, não apenas privilégios para uma classe social, sobretudo que fosse democrático o acesso ao saber institucionalizado. Com isso, Libâneo afirma que:

Os defensores da escola pública propunham uma democratização do ensino que garantisse oportunidades iguais a todos, de forma que a população pudesse usufruir os benefícios do desenvolvimento industrial, bem como a modernização do sistema educacional, pela aplicação de métodos científicos aos problemas educacionais, dentro dos princípios da escola nova (LIBÂNEO, 1985, p.59).

A escola para muitos era tida como um aparelho ideológico do Estado utilizado como ferramenta para consolidar interesses hegemônicos, e “para superar a situação de opressão era necessário fornecer ensino para todos, a fim de vencer a ignorância e transformar os súditos em cidadãos livres e esclarecidos” (LIBÂNEO, 1985, p. 63).

Para as comunidades indígenas, estes espaços foram inicialmente

administrados por padres ligados as missões Jesuítas/católicas, com o intuito da catequização dos índios, numa visão monocultural com ideologias que visavam tornar os índios “cristãos”, e a priori objetivavam difundir os preceitos religiosos Gagliardi (1989, p. 28) afirma que “essa prática de inculcação ideológica visava despojar o índio de seus traços culturais peculiares, a fim de transformá-lo num trabalhador braçal, com mentalidade de homem ocidental”.

A prática de catequese dos povos indígenas se perpetuou por anos afins, limitando de certa forma os índios a um modelo idealizado de indivíduo, buscando a mumificação da cultura dentro de padrões estabelecidos pelas companhias missionárias da época, numa tentativa incessante de construção da cosmologia indígena.

Em 1910, foi fundado o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, com a função de prestar assistência à população indígena brasileira (GAGLIARDI, 1989). Essa política de proteção aos povos foi tomada dada as inúmeras formas de violência a que os indígenas foram submetidos no processo de colonização. Segundo o regulamento do SPI, o cuidado com os povos cabia à República o que resgataria os grupos indígenas do extermínio a que estavam sendo submetidos desde os tempos coloniais, e colocá-los sob a sua proteção (GAGLIARDI, 1989).

O Serviço de Proteção ao Índio deveria protegê-los das tentativas de desintegração e fragmentação da cultura no sentido da preservação dos costumes e língua materna. Este serviço contribuiu com o processo de integração dos indígenas à sociedade nacional. Por outro lado, as palavras “catequese e civilização” praticada pelos missionários juntos aos indígenas foram retiradas da legislação indígena no período de atuação do SPI.

A instituição escolar na perspectiva teórica dos fundadores do SPI apoiava-se num conteúdo laico. Assim a igreja foi perdendo força sobre os indígenas, segundo as menções feitas por Gagliardi (1989, p. 9): “A fundação do SPI e o seu conteúdo laico, contudo, são produtos do processo de lutas que aboliu a escravidão, introduziu o trabalho assalariado, proclamou a República e secularizou o Estado, a educação, os cemitérios, o casamento e outras instituições”. Porém, esta política foi extinta dada a processos de decadência em que foram envolvidos posteriormente.

Após a extinção do SPI as funções deste órgão foram direcionadas à

Fundação Nacional do Índio, instituição criada pelo governo em 1967, para coordenar e executar as políticas ligadas às causas indígenas. Em relação às escolas introduzidas pela FUNAI, Cunha (1990, p. 38, apud WEIGEL, 2000, p.71) menciona que:

As escolas indígenas implantadas pela FUNAI analisando-as como parte de um projeto integracionista. Embora afirme ser a escola um espaço de lutas entre várias tendências e grupos, ao tentar definir dois tipos extremos de educação formal que podem se processar na escola (educação tradicional e educação libertadora) termina por caracterizar a ambas como ações movidas por interesses de grupos hegemônicos, porque um, forma pessoas submissas e obedientes, incapazes de participar; e, outro, é uma educação de classe, ou melhor, da classe dominante.

É diante de tais contextos que se configura a implementação das escolas indígenas, mas a proposta para as escolas indígenas, afirma a professora da Unicamp (SP) Marineusa Gazzeta em entrevista ao Jornal a Crítica em 14 de maio de 1998, “tem como objetivo básico o fortalecimento da sua cultura” porque “as diferenças são enormes, do calendário até o material didático, porque os índios têm outra cultura” (GAZZETA, 1998, p. 52).

O projeto da apropriação da escola indígena tinha uma intencionalidade, de fortalecimento da identidade étnica, contudo os povos passaram por processos de adaptações na implantação desses espaços institucionalizados “impostas pelos colonizadores no século XVII, aos grupos indígenas como instrumento de desindianização e dominação” (WEIGEL, 1995, p.46), e o proveito maior da apropriação escolar seria das classes dominantes e aparelhos ideológicos estaduais.

Assim as reivindicações atuais são que a escola indígena não seja apenas mais um espaço físico nas aldeias, mas que atenda aos interesses do coletivo, Gersen afirma que “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).

É necessário abordar as questões indígenas de forma a redemocratizar as discussões dando vozes aos subalternos, como menciona Spivak (2010) acerca dos sujeitos cujas vozes foram negadas. Nossas intenções na compreensão dessas

realidades tornam-se relevantes pela necessidade de contribuir com os diálogos interculturais dando visibilidade às questões indígenas, dentro de interlocuções que nos levam à reflexão e quebra de paradigma sobre a temática e a cosmologia desses grupos.

Dentro deste cenário que os índios Kambeba constroem suas subjetividades. Os Kambeba da Betel também foram vítimas das formas de aquisição do território escolar, não fugindo as formas ocidentais de organização. Contudo, empenham - se em gerir uma escola que interage com a comunidade, buscando unir conhecimentos, relacionando o tradicional com o científico, porque há as integrações dos mercados, com o advento da globalização,

[...] 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).

Percebemos que esse tem sido o maior interesses do grupo Kambeba da Betel. Eles têm na escola um instrumento para apropriação de conhecimentos, aparelhando os estudantes de conhecimentos que garantem o fortalecimento da identidade étnica, repassando aos estudantes dentro da escola os elementos culturais que são propulsores para identificação do coletivo.

O Gestor da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié afirma que *“se a escola serviu para tirar da nossa cultura, hoje na aldeia ela faz o percurso ao contrário, ela vai ensinar aos alunos a nossa cultura (informação verbal)”*¹.

Portanto, Luciano afirma que

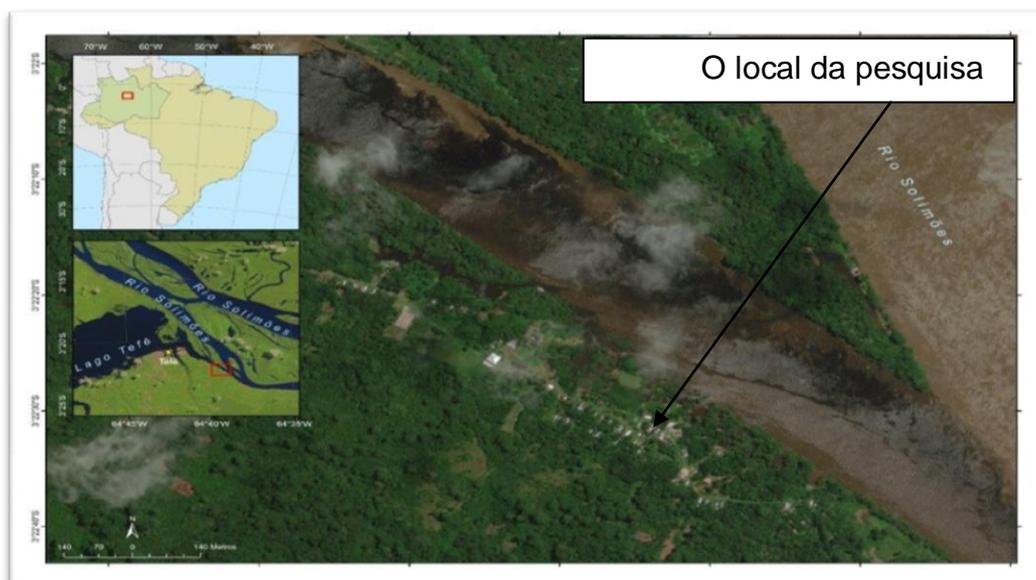
Mesmo diante de um processo colonial repressor e negador de identidades que tentou apagar a memória ancestral coletiva dos povos indígenas, as novas marcas diacríticas da cultura pós-contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, reconstruídas e reatualizando cosmologias próprias, o que revela dinamismo indígena frente às mudanças bruscas impostas pelo colonialismo e capacidade de constante reavaliação das estratégias de contato. É em função desse dinamismo histórico frente ao contato com a sociedade nacional que, na atualidade, a educação escolar tem sido demandada por muitos povos, valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicas que elas podem favorecer (LUCIANO, 2011, p. 89).

¹ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

Então, a concepção de apropriação do ambiente escolar, como lugar de adquirir conhecimentos para uso extra e para a aldeia, tem sido difundido entre os Kambeba da Betel, podendo ser observada nos discursos deles, buscando ainda a reorganização desse espaço para edificação e a continuidade das produções culturais do grupo. Por isso não abrem mão dos saberes tradicionais, complementando com os conhecimentos científicos.

1.1 Etnia Kambeba: Aspectos históricos

IMAGEM 01 - Área que abarca a Barreira da Missão



Fonte: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (2018).
Nota: local onde fica a Comunidade Betel

A fim de compreender a relação prática do professor Kambeba, faz-se necessário fazermos uma contextualização histórica vivida pelos Kambeba na apropriação do seu espaço territorial dentro do cenário amazônico, para nos apropriarmos dos conceitos e fatos relevantes a serem considerados nas discussões decorrentes.

Nesse sentido, conta-nos o professor kambeba, que aos poucos vai juntando a história de seu povo. No seu relato ele afirma,

Historicamente, os Kambeba ou Omágua eram conhecidos por terem a

cabeça chata, também chamados de “povo das águas” sofreram grandes extermínios, eram um povo numeroso, mas, perderam muitos dos seus, nos momentos de lutas, por esta razão eles se espalharam por várias partes do nosso estado na tentativa de se resguardarem, foi um mecanismo de sobrevivência (informação verbal)².

Sobre isso, Breves (2013, p.21) afirma, “a etnia Kambeba/Omágua, no tempo da descoberta do grande rio Amazonas era uma das populações mais numerosas, chegando a ocupar grande parte da várzea ao longo do rio Solimões”.

Faulhaber (1987) cita a fala de um índio remeiro, profissão dada a quem tinha grandes habilidades em manusear o remo, foi lhe perguntado acerca do estado atual da sua população e, ele responde,

[...] uns e outros tinham diminuído muito nas diferentes viagens e Expedições do Estado e fora dele. De sorte que, as doenças por uma parte, as suas guerras com os Ticunas por outra, e finalmente as viagens para o mato, para o Pará, para o Mato Grosso e para outros rios doentios, os tinham acabado e reduzido a bem poucos, que restam, porque dos antigos Kambeba da cabeça chata restaria com ele dezoito até vinte; e dos filhos daqueles, já hoje, sem a cabeça chata, não excederiam muito a soma total de 100 (FAULHABER, 1987, p.85).

De acordo com Faulhaber, os Kambeba se distinguem das demais etnias no trato com a madeira e uso da carpintaria. No fazer a tábua utilizavam de melhor preparo e podiam se diferenciar nesta habilidade. Outras formas de distinção entre os Kambeba referem-se à forma de organização nos cerimoniais e ritos que usavam no nascimento dos filhos, nos cuidados nas primeiras assistências mensais e periódicas das suas índias, ao que relata o “índio Dionísio da Cruz, da Nação Kambeba (Omágua), único desta Nação, que ainda se acha com a testa chata” (FAULHABER, 1987, p.85).

A definição que Taylor (1994, p. 45) traz sobre o que foi tratado por Faulhaber (1987) têm a ver com a questão da identidade, afirmando que “a maneira como uma pessoa se define, [...] é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano”. Portanto, segundo Faulhaber, os Kambeba apresentavam características que os diferenciavam das demais etnias, e isso tinha a ver com identidade étnica. Taylor afirma que:

O reconhecimento incorreto não implica só uma falta de respeito devido. Pode também marcar suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas. Por isso, o

² Entrevista concedida por ADN, em Comunidade Betel, em 2018.

respeito devido não é um ato de gentileza para os outros. É uma necessidade vital (TAYLOR, 1994, p. 46).

O povo Kambeba passou por situações conflituosas e desrespeito no reconhecimento da identidade étnica, no sentido da aceitação da sociedade envolvente dos seus costumes, crenças e valores. Sobre isso, Silva enfatiza que

[...] afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2009, p.82).

Essas relações de poder estavam sendo negociadas, nas tomadas dos territórios em que aos poucos iam sendo demarcados pelos Kambeba. Acerca disso, temos a fala do professor Kambeba sobre a organização do grupo étnico, a consolidação dele nos enfrentamentos políticos, a sabedoria para avançarem na tomada do território, deixando clara a existência da identidade cultural deles. Assim, quando indagamos ao professor sobre a origem do seu povo, ele relata, partindo das suas memórias:

Pelo que eu saiba, nosso povo era bem organizado, inteligentes e para se livrar dos conflitos, perseguições que passavam, eles se espalharam por esta região, chegaram a pensar que tinha sido extinto. Essa foi a forma encontrada para fugir dos ataques empreendidos pelos brancos. As terras da Barreira da Missão foram tomadas por muitos anos, com o argumento de ser da Prelazia de Tefé e o povo passaram anos se escondendo, se refugiando as margens do Rio Solimões, se alimentando da caça, da pesca. Foram descendo o rio aos poucos, acampavam e ficava um tempo naquele lugar, depois desciam mais um pouco (o rio) e faziam o mesmo, e quando estavam nas proximidades de Fonte Boa o próximo passo era a ocupação das nossas terras da Barreira, o que já era esperado há muito tempo, os antigos só voltaram em segurança quando as Terras da Barreira da Missão foram demarcadas e tiradas à responsabilidade da Prelazia de Tefé. Um dos conflitos era que os índios diziam que as terras da Barreira pertenciam a eles e a Prelazia de Tefé dizia que era da igreja, somente quando foi dado o direito ao índio das terras foi que retornaram e a ocuparam novamente (informação verbal)³.

O depoimento apresenta os conflitos que foram vivenciados pelo grupo Kambeba da Betel, quando buscavam a apropriação dos espaços geográficos, e ainda a preservação da identidade do grupo. Assim avançava paulatinamente, na medida em que se sentiam seguros e certos de que o grupo estava protegido.

Quanto à organização do grupo foi no sentido de preservar a identidade

³ Entrevista concedida por ADN, em Comunidade Betel, em 2018.

deles, conseqüentemente, a continuidade “[...] de suas culturas, de suas tradições e de seus saberes [...]” (LUCIANO, 2006, p. 41). Nesse sentido, Cuche (2002, p. 182) afirma que “a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas”. Assim, o autor afirma que “a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato”, determinado que esteja dentro ou fora daquele grupo social.

Fica evidente a fala do professor ADN que esse grupo Kambeba agregava valores, para proteger e reafirmar a identidade étnica, cuidando para que seus hábitos e costumes não fossem extintos nas relações de poder existentes entre eles e aqueles que queriam a apropriação das suas terras.

Retomando a situação em que vivenciaram os Kambeba na tomada do território geográfico, esse ponto foi o que com mais intensidade marcou a memória cultural deles, trazendo novas representações para essa história. Então, pudemos encontrar datado em 13 de junho de 1975 um documento endereçado ao Presidente da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que tinha o seguinte desfecho,

As Comunidades Indígenas de Barreira da Missão (Ticuna), Nova Esperança (Cocama), Jaquiri e Igarapé Grande (Kambeba) e Marajá (Mayoruna) comunicam que suas terras têm sido frequentemente invadidas. Como os projetos de colonização e a migração para Tefé cada vez ameaçam nossa segurança, solicitamos a urgente demarcação de nossas terras, para evitar problemas maiores (FAULHABER, 1987, p. 39).

No documento cada etnia expunha com maiores detalhes os reais motivos de suas reivindicações. As lideranças da Barreira da Missão expressam-se desta forma,

Moramos em Barreira da Missão desde 1970, com o consentimento do irmão Everaldo, da Prelazia de Tefé, porque as alagações daquele ano destruíram todas nossas roças, pois morávamos na várzea. Na nossa aldeia, existem os legítimos troncos das nações Ticuna, Kambeba, Cocama, Miranha e Caixana. Tentaram, no ano passado, lotear nossa terra para um projeto de colonização para produção de dendê. No nosso trabalho, a terra estava distribuída conforme o costume indígena. Não aceitamos o loteamento individualmente, para evitar uma guerra dentro da comunidade. Depois da visita da FUNAI, em 1985, a EMADE desistiu de construir uma estrada por trás de nossas casas, mas já tinha derrubado muitas castanheiras [...] (FAULHABER, 1985, p.41).

Dessa forma, podemos encontrar os Kambeba radicados na Barreira da Missão e a questão territorial foi aos poucos sendo delimitada. Os índios acordaram entre eles e dividiram a Barreira da Missão em Barreira de Baixo (Cocama), Barreira

do Meio (Ticuna), Betel (Kambeba) e Barreira de Cima (Ticuna).

Atualmente, os Kambeba ocupam a

Amazônia peruana e Amazônia brasileira em localidades como Igarapé Grande, Jaquirí e Betel (Alto e Médio Solimões); Nossa Senhora da Saúde/Três Unidos (baixo rio Negro) [...] na Aldeia Tururukari – Uka (Manacapuru) e também em Novo Airão. Destacamos ainda, a existência de algumas famílias Omágua/Kambeba residentes na cidade de Manaus, espalhadas por alguns bairros como Compensa, Colônia Santo Antônio, Zumbi (BREVES, 2013, p.24).

Os Kambeba do Jaquiri e Igarapé Grande já são moradores dessa região desde muito tempo. Podemos encontrar as menções a estes indígenas, através da carta enviada ao Presidente da FUNAI em 1975, assinada pelo Tuxaua Raimundo Cruz que relatava a seguinte situação,

[...] nossas terras da várzea do Jaquiri foram delimitadas pela FUNAI. Por causa da grande cheia de 1982, começamos a fazer roças e plantações também no Igarapé Grande, terreno vizinho à aldeia de Méria. Não temos problemas com proprietários vizinhos, a não ser durante o fabrico da castanha, quando invadem nossas terras. Solicitamos urgente a demarcação, para acabar com estes problemas e evitar outros maiores (FAULHABER, 1987, p.39).

Atualmente, além das localidades já mencionadas com existência do povo Kambeba pode-se ainda encontrá-los na aldeia Boará próximos da região da comunidade Betel, mas na outra margem do Médio Solimões.

1.2 A Língua Kambeba

Em relação aos aspectos linguísticos, pontuamos que esse povo sofreu perdas consideráveis das características da língua materna. Os preconceitos e políticas homogeneizadoras contribuíram de forma significativa para esse fim. O que podemos observar, através do contato com a etnia, que eles pronunciavam algumas palavras na língua Kambeba. Para dar continuidade ao aspecto linguístico, eles contavam com o trabalho desenvolvido pelo professor “chamado por eles de bilíngue” que ministrava aulas a comunidade, ensinando a língua materna. De acordo com Luciano (2006, p. 39), “línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades”. Dessa forma, os Kambeba da Betel desenvolvem estratégias para não perderem totalmente suas memórias lingüísticas.

O que tem acontecido com os kambeba da Betel é esse processo de

revitalização da língua materna. Pudemos observar alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos eventos promovidos pela escola, em que eles expressavam-se, dando boas vindas aos participantes na língua nativa, e ainda por meio da música. Isso evidencia a possibilidade de reaprendizagem da primeira língua.

Em relação às especificidades da língua kambeba, de acordo com a pesquisa feita por Breves (2013), a língua características dos Omágua/Kambeba vem do tronco lingüístico tupi, advindo do guarani-tupi em que falam a língua geral da Amazônia (*Ñheengatú*), mas, o que predomina mesmo entre eles é o que denominaram como a língua Kambeba, sendo utilizada como sua primeira expressão.

Os Kambeba consideram relevante ter a língua ativa, portanto o professor bilíngüe é uma peça fundamental para manter a língua em uso. É por meio deste profissional que a comunidade se reúne na oca para poder estudá-la, na tentativa da revitalização da mesma, pois segundo o gestor escolar Kambeba “*a nossa língua estava um pouco adormecida e o professor bilíngüe ensina a comunidade novamente para poder ser lembrada*” (informação verbal)⁴.

Quando retomamos o início das tomadas de territórios e conflitos vivenciados pelos Kambeba, vemos que na ocasião eles deixaram de falar a língua em público, por conta dos preconceitos sofridos. Sobre isso afirma Marcoy (2001), “eles preservavam a língua dos seus pais, os Umaguas de Popayan; mas eles a falavam somente na intimidade”. De acordo com Oliveira,

[...] a identidade étnica agrupa, agrega, unifica, malgrado a diferença dos ecossistemas e, como eles, a presença de alguma variação cultural interna à etnia. Esse ajuntamento, assim, revela uma dinâmica nas relações sociais que apontam para o fortalecimento de elos étnicos, identitários, de forma a assegurar mecanismos autodefensivos em situações de conflito interétnico latente ou manifesto (OLIVEIRA, 2006, p. 38).

Como estratégias utilizadas pelos Kambeba para não sofrerem formas de violência, pelo fato de serem indígenas e falarem outra língua, eles tiveram que silenciar a língua, costume e tradições, tendo que negar as suas origens. Atualmente, os grupos étnicos têm assumido suas identidades étnicas, buscando a

⁴ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

revitalização dos elementos identitários, que por muito tempo foi negado ou silenciado a eles, e ao assumirem vivenciam a cidadania indígena.

Apesar do processo de perda da língua nas investidas dos embates e enfrentamentos da época em destaque, os líderes utilizaram sabiamente subterfúgio para não perder a língua totalmente. Posteriormente, tiveram que provar sua existência quando suas terras estavam em via de fixar os limites territoriais, como relata o Tuxaua e Líder da etnia Kambeba no Amazonas em entrevista em 2012 concedida à pesquisadora Breves (2013, p. 33): “o representante da Funai falou que nós Kambeba não existia mais, aí levantei e disse ykiato papatua, taxara, pyssara tapuya Kambeba, que quer dizer em português eu sou neto, avô, filho e homem Kambeba”.

Esses são alguns fragmentos dos liames históricos que envolvem os Kambeba de modo geral dentro do contexto amazônico. A identidade dessa população foi e continua em processo de constituição. O viés histórico nos posiciona na luta enfrentada por esta população para garantir a sobrevivência, superando situações conflituosas.

Vincular a identidade à alteridade nos leva a situações conflituosas, com situações antagônicas. Superar a lógica binária em que se coloca o outro sempre em situação de vantagem/desvantagem, o que está bastante ligada ao processo de colonização, seria uma forma de considerar as multiplicidades étnicas.

Para Hall (1999), a identidade está num processo de globalização e elas estão se descentralizando. O sujeito está sendo construído /reconstruindo/ desconstruindo as identidades tornam-se fragmentadas e muitas vezes contraditórias. Os professores indígenas estão vivendo essas variadas faces identitárias.

Assim, lançando mão de mecanismo que prima pela revitalização da língua e construção da identidade étnica, se encontra os professores indígenas, e cada indivíduo têm a incumbência de contribuir para a construção da história indígena, porque “se pensarmos a cultura como produção acabada, estática e a-histórica, certamente pensaremos que as identidades étnicas estão condenadas a desaparecer” (WEIGEL, 1995, p.43). Mas observamos que os professores indígenas trabalham com afinco, buscando dar continuidade no movimento indígena que vela

pela saúde, territorialidade e educação aos povos, portanto para garantir a continuidade de suas identidades. Ao considerar a cultura como um campo semiótico com várias possibilidades, um emaranhado de teias e significações que envolvem o indivíduo (GEERTZ, 2008) é possível ver êxito no trabalho executado pelo professores. Olhado por esse foco, Weigel afirma,

[...] passamos a considerar a identidade étnica um elemento dinâmico, instituindo pela relação dialética ação/ conhecimento, colocada na base da produção da cultura. Nesse sentido, a identidade étnica ou a social estará sempre sendo construída/desconstruída, feita/desfeita/refeita, porque resultante de práticas que envolvem interação, reprodução, transformação e ampliação de múltiplos saberes, subjetividades, representações e utopias (WEIGEL, 1995, p.43).

Diante das condições culturais, das particularidades históricas e identitárias vemos o professor entre os Kambeba da Comunidade Betel. A conjuntura política adotada, por eles, destina-se ao trabalho em sala de aula focado no relacionamento entre o científico e o saber tradicional, visando não perder aspectos relevantes das suas memórias. Para esse fim, fornecem aos alunos conhecimentos com aspectos da cultura do grupo étnico. Nisso, o professor indígena diz, “temos que trabalhar em dobro, pois ensinamos o científico e a cultura do nosso povo” (informação verbal)⁵. As palavras do professor refletem o que Candau (2012, p. 242) define como educação intercultural. Nas palavras da autora, “a educação intercultural é concebida hoje como elemento fundamental na construção de sistemas educativos em sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”, constituindo formas de superação das tendências homogeneizadora ou padronização dos elementos culturais.

Sobre isso Demo (2010) considera que o professor que consegue implementar uma prática nesse formato deixa de dar aulas, com um ensino que requeira apostilas sem reflexão, por outro lado implementando um ensino científico, levando o aluno a se construir, reconstruir, desconstruir, contribuindo para formação de cidadãos que saibam pensar.

Para Paulo Freire (1996) esta forma de trabalhar com o conhecimento de mundo relacionando ao conhecimento científico produzem maiores significados para

⁵ Entrevista concedida por JO, em Comunidade Betel, em 2018

o aluno, levando a uma aprendizagem mais significativa. Para Chassot (2003), levar o aluno ao conhecimento é tornar o ensino mais palpável a ele, porque dependendo da idade, ensiná-lo sem relacionar os conteúdos com algo mais próximo do real, torna o conteúdo muito abstrato, o mesmo não consegue relacionar com a realidade, tornando difícil a compreensão.

1.3 O Gerenciamento na implantação da Escola Indígena

Na Constituição Federal de 1988, a instância governamental reconhece aos povos autóctones os direitos garantidos na legislação da educação escolar em instituições com padrões diferenciados, quanto à língua, costumes, bem como a manutenção dessas formas de cultura. As implantações dos espaços institucionalizados com padrões específicos vêm sendo fortalecidas em legislações decorrentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 com artigos e incisos, sempre visando à implementação desses espaços escolares. Sobre isso Grupione afirma que

[...] com tais determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado do das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade (GRUPIONE, 2001, p.132).

Dessa forma, a escola tem um papel a desempenhar no processo de auto-afirmação identitária dos povos, com atribuições específicas que fixam conhecimentos e sistematizam o ensino diferente das escolas urbanas.

Essa forma diferenciada de ministrar as aulas pôde ser observada nas atividades desenvolvidas na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, quando o professor indígena trabalha com atividades que envolvem os estudantes, aproximando-os do seu meio de convívio. O professor indígena de Educação Física da escola que ministra aulas no Ensino Fundamental afirmou que, para suas aulas, ele

[...] pesquisa com os pais e com os mais antigos as brincadeiras utilizadas por eles e então eu realizo com meus alunos, eu apoio minha cultura, não deixo nossa língua materna morrer, porque eu ensino também aos alunos o que eu aprendi da nossa língua, eu entro na sala na expressão bilingue

*Inaquarema, nakarenaquauque, nhamangué (informação verbal)*⁶.

As expressões são fragmentos da língua materna dos indígenas da Betel, e é na escola que eles buscam trabalhar com os alunos a revitalização da língua materna. A escola tem sido um dos lugares em que acontece o processo de revitalização da língua materna, dada a possibilidade de alcançar o maior número de estudantes. Entretanto, todos podem expressar-se utilizando a segunda língua, já que socialmente optaram por falar o português.

Os professores da comunidade Betel disseram que trabalham ações que levam os alunos ao desenvolvimento da identidade étnica. Para eles, as aulas ministradas pelo professor bilíngüe constituíam-se como meio propulsor para marcar a identidade do grupo. Nas aulas era representada a escrita da língua kambeba, os desenhos fundamentados nos grafismos que remetiam a memória do grupo com lembranças do modo de vida, da força física que os antigos utilizavam quando iam à caça.

O professor kambeba bilíngüe afirma que:

*As aulas bilíngües que eu ministro não só para os alunos, mas para toda comunidade Kambeba. As aulas são ministradas na oca, eu tiro os alunos da sala de aula, eu trabalho com desenhos, colocando os alunos para desenharem nossos símbolos, ensinado a música, a dança, é tudo voltado para nossa cultura (informação verbal)*⁷.

Para esse grupo étnico as aulas ministradas na comunidade, utilizando representação da escrita da língua materna e demais simbologias, constituem-se fatores determinantes propulsores dos traços culturais da identidade étnica que levam ao seu desenvolvimento. Observamos que este se torna caminho para construção do espaço escolar, demarcando o território da educação diferenciada.

Sobre isso, Luciano sugere,

[...] que a escola indígena se dedique preferencialmente a possibilitar o acesso adequado e eficiente aos conhecimentos do mundo branco de interesses dos povos indígenas, tanto aos instrumentos técnicos, quanto aos instrumentos políticos de academia. Se fizer isso, sem desvalorizar ou ser indiferente as culturas e identidades indígenas, ela estará prestando um grande serviço a esses povos. Entendo que a responsabilidade pela valorização e reprodução das culturas e identidades tradicionais seja dever das famílias e comunidades, como tem sido ao longo de milhares de anos (LUCIANO, 2011, p. 104).

⁶ Entrevista concedida por AD, em Comunidade Betel, em 2018

⁷ Entrevista concedida por EL, em Comunidade Betel, em 2018

Pensando assim, podemos supor que no caso da revitalização da língua, seria mais vantajoso para o grupo desenvolver esse processo no convívio familiar, mas não foi o que observamos durante a pesquisa. Os kambeba falam o português normalmente e na oca com o professor bilíngüe; ou em alguns momentos na escola com os professores indígenas, eles falam palavras na língua nativa.

Uma forma utilizada na sala de aula que demonstrava ações para o desenvolvimento da identidade dos kambeba na comunidade Betel, segundo o professor kambeba que ministrava aulas para o 5º ano, referia-se à disciplina de geografia. O professor afirma que *“nas aulas de geografia eu ensino a partir da nossa realidade, o relevo, o solo é mostrado para os alunos do que temos aqui e não o que está no livro didático” (informação verbal)*⁸.

Aproximar o aluno dos elementos do seu contexto, o ensino por esse ângulo produz mais significado, pelo fato de levar ao aluno um conhecimento mais palpável, fornecendo meios que os tira de um mundo altamente abstrato. Os professores kambeba visualizavam a ação do ponto de vista de marcar a identidade étnica, mostrando à realidade, levando os estudantes a aplicabilidade do conteúdo, uma vez que o contexto propiciava esta aproximação.

Os professores kambeba dentro da comunidade Betel têm lutado para reafirmar sua identidade por meio de ações da prática escolar, tendo na escola um espaço social capaz de contribuir para o desenvolvimento da identidade étnica. Nesse fim, a revitalização de sua própria língua com os elementos da cultura kambeba vão se misturando aos conhecimentos científicos que negociam espaços no contexto escolar, sobretudo, nas ações dos professores, sendo estes protagonistas na busca de autoafirmação identitária.

Em relação à responsabilidade para implantar as escolas dentro das terras indígenas, bem como fomentar os suportes cabíveis, foram divididas as múltiplas responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, esclarecidas as incumbências a partir da Resolução CEB nº 3/99, no artigo 9º e respectivos incisos e parágrafos, que esquadrinha e fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das

⁸ Entrevista concedida por MAR, em Comunidade Betel, em 2018

escolas indígenas e dá outras providências, quanto ao que cabe a cada esfera governamental resolver sobre a instituição de ensino. De acordo com esta Resolução, ficou acordado que:

- A União estaria encarregada de,

I – [...] legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial: a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena; b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena; c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas; d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado; e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas; f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas; g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

- Os Estados responsabilizados quanto,

a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios; b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento; d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico; e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

- Quanto ao compromisso dos Municípios, estabeleceu-se que

§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas. § 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas.

Diante do exposto, torna-se clara a atuação de cada esfera governamental quanto à funcionalidade da escola nos territórios indígenas, fixando ainda que a escola indígena seja implantada na comunidade mediante a reivindicação da população étnica. Quanto a sua localização precisa estar dentro dos territórios

indígenas devidamente demarcados. A anuência da comunidade é outro fator relevante a ser considerado.

Nesse aspecto de organização e estruturação das escolas entre os indígenas Boaventura contribui para um diálogo mais sólido explicando como essas questões vêm sendo tratadas em âmbitos macro, pois apesar dos ganhos experimentados por esta população, ainda há muitos entraves que precisam ser superados. Nisso o autor afirma que

O poder judiciário tem tido um papel preponderante na aplicação desses novos direitos, mas mantido uma posição conservadora na maioria das vezes. As ferramentas jurídicas estão razoavelmente construída na América Latina e acrescida dos instrumentos que servem a outros direitos coletivos reconhecidos genericamente à população, como o meio ambiente ecologicamente equilibrado, consumidores e patrimônio cultural. Apesar disso, são pequenos os ganhos das populações indígenas diretamente da administração pública (SANTOS, 2003, p.96).

O mínimo tem sido feito pelas escolas indígenas, sendo necessário inclusive rever alguns conceitos estabelecidos, no que se refere à responsabilidade dos ordenamentos de despesas e demais encargos da escola indígena, pois muitos pensam que se o Município aceitou a incumbência de gerir esta instituição e não o Estado, esta escola é menos indígena do que a que o Estado é responsável. Percebemos a falta de esclarecimento sobre isso na fala do coordenador indígena da Secretaria de Educação – SEMED – Tefé quando afirma: *“a nossa escola pra ser indígena de fato precisa de algumas documentações legais, por exemplo, o projeto político pedagógico que ainda não temos; depois que estiver pronto o Estado poderá tomar conta dela”* (informação verbal)⁹.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas,

No que diz respeito às especificidades das escolas indígenas, embora os sistemas de ensino tenham dividido as responsabilidades com a Educação Básica, ficando geralmente, o Ensino Fundamental a cargo dos Municípios e o Ensino Médio sob a responsabilidade dos Estados, a oferta da Educação Escolar Indígena é de competência dos Estados. Portanto, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas, com tudo o que lhe diz respeito, deve ser da alçada dos Estados, cabendo-lhes o provimento de recursos necessários à garantia do Ensino Fundamental aos estudantes indígenas de acordo com suas especificidades (BRASIL, 2013, p. 388).

⁹ Entrevista concedida pelo Coordenador da Educação Escolar Indígena, em Comunidade Betel, em 2018

Consideramos que as lideranças e a comunidade escolar estejam se amparando, neste ponto, o que regem as Diretrizes, o que para eles está claro. Eles precisam que a escola esteja organizada burocraticamente para que o Estado fique à frente da educação escolar ofertada na comunidade, porque isso sinaliza uma estrutura com parâmetros organizacionais que os definem como educação escolar com características distintas.

De todo modo, e mesmo que a escola não esteja configurada nos padrões desejados, os Kambeba da Betel buscam conhecimentos acerca das leis para conduzirem o ensino escolar baseado em textos legais. Em reunião pedagógica na escola, vimos um grupo de professores que se organizava para estudo das legislações, a fim de atuarem de forma autônoma nas decisões que fossem tomadas sobre a educação escolar do coletivo. Esse grupo de professores dizia conhecer fragmentos das leis, mas não o suficiente para argumentarem quando “os brancos” viessem impor algo à educação escolar deles.

Nesse sentido, os kambeba da Comunidade Betel buscavam implementar uma educação capaz de trazer autonomia ao grupo, podendo ser observada na organização deles, quanto ao número de professores indígenas atuantes, tendo em vista que há alguns anos a escola contava com o quantitativo maior de professores não-indígenas e esse quadro estava sendo revertido paulatinamente. O grupo já adquiriu a consciência de que, quanto mais professores indígenas tiverem na escola, mais a discussão dos assuntos indígenas é desmistificada, vivenciando elementos da cidadania étnica, de forma que não seja negado para eles, o direito de ser e viverem de acordo com suas culturas. Sobretudo, que as crianças e jovens em formação escolar não sofressem preconceitos por terem identidades indígenas.

Os Kambeba encontraram nas Diretrizes os elementos que os auxiliavam na discussão, embasando-os para o gerenciamento e organização da escola na comunidade, tendo em vista que a perspectiva das Diretrizes foi trazer aos povos indígenas um olhar diferenciado, percebendo as diversidades das populações étnicas e focando nessas identidades. Para Morin (2000, p. 65), “a riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora”, pensando assim, é perceber o outro como um ser com subjetividades distintas.

As Diretrizes contemplam as diferenças étnicas por considerar que a

educação escolar para o povo indígena pauta-se “pelos objetivos da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade” (BRASIL, 2013, p. 404) tornando-se os fundamentos da Educação Escolar indígena. O desenvolvimento do trabalho nas escolas indígena, conforme o que regem as Diretrizes seria necessário que o profissional atuante dessa educação tivesse a identidade étnica.

Esses indicativos estão sendo contemplados na escola da Betel, no que tange ao quadro dos professores que mencionamos acima, em que a maioria é indígena o que contribui para o fortalecimento da identidade do grupo. Isso foi possível, por meio das lideranças que reivindicavam junto à Secretaria de Educação do Município de Tefé o direito dos alunos estudarem com professores da própria comunidade. Esses direito, eles estão conseguindo aos poucos, mas pelas Diretrizes lhes é garantido “a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade” (BRASIL, 2013, p. 405).

Entendemos que os professores exercem papel importante no desenvolvimento das identidades étnicas no ambiente escolar. As Diretrizes contribuem nesse sentido, pois fornece elementos que subsidiam o trabalho docente, quanto aos direcionamentos para organização da escola e apropriação do conhecimento por parte dos estudantes, orientando o uso dos materiais didáticos - pedagógicos e sua confecção de acordo com o contexto sócio-cultural. Elas amparam a tomada de decisão do grupo étnico, quanto à edificação da escola em que seus padrões construtivos caracterizem a própria comunidade, e que esses padrões formativos atendam os interesses do coletivo, e ainda a forma de produção de conhecimentos e processos próprios de aprendizagens e sejam respeitados os métodos utilizados por cada comunidade étnica nesse processo.

É necessário existir a adaptação dos instrumentos e materiais didáticos pedagógicos, visando alcançar os estudantes indígenas, pois Luciano (2011) afirma que:

As atividades educacionais são pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira, como se tivesse a mesma origem, a mesma mitologia, a mesma religião, os mesmos valores, as mesmas tradições, e costumes, a mesma forma de organização do trabalho, a mesma forma de organização social, econômica

e política e assim por diante (LUCIANO, 2011, p. 44).

Tal percepção demonstra que o professor precisa fazer as adaptações dos materiais, para alcançar seus alunos. Na escola da Betel os professores trabalham o uso dos materiais didáticos, adaptando as fichas de leitura na língua kambeba, produção de cartazes com desenhos das vivências dos alunos. Esses cartazes serviam para ornamentação da sala de aula e eles continham a arte do grafismo, que tem uma simbologia para cada grupo étnico. Eles gerenciavam a escola baseados nesses elementos.

Percebemos o caminhar metodológico acontecendo com os professores, buscando juntos aos mais antigos a organização das memórias e raízes históricas da cultura kambeba. De acordo com o professor indígena AD, eles trabalham essa construção social focados na apropriação dos conhecimentos que fazem parte da própria história, levando os estudantes a vivenciarem assuntos que fazem parte da cultura deles, dentro da sala de aula. Para que isso aconteça, o professor afirma que *“levantam conhecimentos que se aprimoram, com base, nas memórias da própria comunidade, sendo repassados pelos os mais antigos aos professores interessados, buscando a construção da escola específica” (informação verbal)*¹⁰, eles aprendem também com outros parentes Kambeba residentes em outras aldeias.

Percebemos que os agentes escolares estão fundamentando suas atividades dentro do que regem as Diretrizes, procurando compor a escola indígena dentro dos padrões de funcionalidade e aplicabilidade dos conceitos e vivências que os caracterizam. Por outro lado, existiam as relações de poder sendo confrontadas no espaço social em que as identidades estão se constituindo. Essas negociações acontecem dentro da escola da Betel, quando vemos professores indígenas e não-indígenas dividindo o mesmo espaço.

Os indígenas desse contexto compreendiam que a educação deles estava em suas responsabilidades, por isso, nas reuniões promovidas pela escola à comunidade, eles tratavam os assuntos concernentes à vida escolar dos alunos aos pais, e segundo a professora não-indígena *“não precisávamos participar, ficava no*

¹⁰ Entrevista concedida por AD, em Comunidade Betel, em 2018

nosso critério, porque não éramos indígenas” (informação verbal)¹¹. Como “as identidades são construídas por meio da diferença” (HALL, 1999), o grupo étnico estabelecia a diferença entre o “nós” e os “outros” e ainda o que ficava dentro ou fora do grupo; havia interesses em demarcar o espaço identitário.

Encontramos elementos, que segundo o Coordenador Indígena Municipal, demonstra que a escola trabalha no sentido de preservar os aspectos culturais do grupo. Nas palavras do coordenador,

*A língua, os costumes, os mitos, as danças, as nossas memórias históricas, os professores já trabalham em nossas escolas, então a afirmação da identidade indígena é trabalhada na sala de aula, temos também o ensino bilíngüe que é uma forma de autoafirmar quem o aluno indígena é (informação verbal)*¹².

Percebemos no gerenciamento da escola indígena da Betel, elementos culturais são incorporados no contexto escolar. Mesmo a escola, estando sob a tutela do Município e não existindo uma estrutura organizativa adequada aos princípios de educação escolar indígena, eles colocam em prática os conhecimentos adquiridos, transmitindo a cultura aos estudantes.

A política adotada pelo grupo é de organização e coesão deles, para tornarem-se conhecidos pela educação escolar diferenciada oferecida na comunidade, mostrando que na escola da Betel os estudantes adquirem aprendizagens concernentes às etapas de estudos, podendo permanecer na comunidade ou estudar em qualquer escola sem nenhuma perda, quantos aos conteúdos e conhecimentos específicos estudados. Os professores indígenas demonstram grande responsabilidade com o ensino ministrado aos estudantes.

Na escola os professores indígenas entendiam que os alunos precisariam conhecer seus direitos, nela eles tinham a oportunidade de adquirir esses conhecimentos. O gestor escolar explica que “*os alunos estudam para conhecerem seus direitos e estuda da educação tradicional para poder se identificar*” (informação verbal)¹³. Percebemos que na apropriação do conhecimento científico este se constitui em forte elemento que leva à autonomia do grupo. Para o gestor escolar

¹¹ Entrevista concedida por NA, em Tefé, em 2018

¹² Entrevista concedida por Coordenador Municipal da Educação Escolar Indígena, em Comunidade Betel, em 2018

¹³ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

“está sendo estabelecida a educação escolar indígena na nossa escola e o professor transmite a nossa cultura e identifica o nosso povo” (informação verbal)¹⁴.

Percebemos que os conhecimentos científicos embasam e garantem a apropriação dos direitos indígenas, podendo ser utilizados quando precisam reivindicar as necessidades do coletivo e que por algum motivo estejam sendo negligenciados, os conhecimentos tradicionais garantem as gerações suas memórias históricas do coletivo afirmando quem eles são. Existem processos de inclusão e exclusão e os que permanecem dentro desse grupo são os que partilham dos mesmos interesses, perpassando em todo momento o campo da identidade étnica. Quando o gestor nos fala da questão da identificação do povo, que esse papel vem sendo exercido pelo professor durante as aulas, isto nos leva a acreditar no trabalho executado por eles, que estabelecem ou pontuam nas suas aulas aspectos, mostrando aos alunos a sua identificação social, ou seja, sua identidade étnica, tratando a identidade do ponto de vista da diferença, num processo consciente, mas que se baseia em oposições simbólicas (CUCHE, 2002).

Nesse espaço de embates políticos e auto-afirmação identitária que a escola da Betel se concretiza, a administração municipal encaminha seus interesses quanto à forma de gerenciar o ensino na escola, por meio da Secretaria Municipal de Educação-SEMED. De outro lado estão as resistências das lideranças indígenas, buscando organizá-la conforme seus fundamentos. Segundo o Tuxaua da comunidade *“os governantes precisam fazer mais por nós, o que temos aqui é um rascunho de escola”* (informação verbal)¹⁵. É nesse “rascunho” que eles têm implementado ações de interesse coletivo.

Percebemos que o apoio de profissionais técnicos para organização administrativa da escola não estava acontecendo, o que para esse aspecto vemos que muito ainda necessita ser feito pela população da Betel. Também quanto os aspectos físicos estruturais precisam ser considerados pelo governo municipal para educação escolar do grupo. Isso se torna um problema que eles têm enfrentado, se evidenciando as insatisfações nos olhares e ações dos kambeba da Betel.

¹⁴ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

¹⁵ Entrevista concedida pelo tuxaua NU, em Comunidade Betel, em 2018

1.4 Percepções dos Kambeba sobre a escola

A comunidade Betel, em que vivem os Kambeba, localiza-se entre duas Barreiras¹⁶ nomeadas de Cima (em que vive um grupo Ticuna) e do Meio (em que vive outro grupo Ticuna). Na área dos Kambeba é que se localiza a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, criada pelo decreto 015/1981 do governo municipal. Esta escola também recebe alunos Ticuna e foi criada sem um projeto próprio. Os moradores foram adequando os espaços mediante a necessidade do grupo.

Isso gera certa insatisfação ao grupo, quanto a sua estrutura física, pelo fato dela está bem desgastada. Apenas um dos anexos tem piso grosso de alvenaria; nos demais são tábuas e às vezes as pernas das cadeiras correm o risco de cair dentro das brechas do assoalho, havendo o risco de acidentes com as crianças, além de serem muito quentes. Cada sala funciona com um ventilador de teto, mas este não supre a necessidade dos alunos.

Demo ao tratar dessas questões gerenciais, nas suas palavras ele afirma:

A escola precisa de autonomia [...] de modo geral, a rede física apresenta precariedades gritantes. O comum são escolas mal conservadas e equipadas. [...] Manter uma escola em condições adequadas significa investimento constante de vulto, de tal sorte que sua não-conservação implica gastos maiores (DEMO, 1993, p.113).

É diante de tal cenário que encontramos a escola dos Kambeba. Quando perguntamos ao gestor kambeba sobre a função da escola e a percepção deles sobre a contribuição da escola no desenvolvimento da identidade do povo, ele aponta:

A escola tem contribuído sim, 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

¹⁶ A Barreira da Missão refere-se a terras indígenas devidamente demarcadas pela FUNAI localizadas no Município de Tefé no Amazonas. A região da Barreira das Missões está dividida em 4 aldeias: Barreira da Missão de Cima e Barreira da Missão do Meio (etnia Ticuna), Betel (kambeba) e Barreira da Missão de Baixo (Cocama).

*estabelecer esse conhecimento (informação verbal)*¹⁷.

Sobre a Declaração de Princípio mencionada na fala do gestor, esta consiste no documento elaborado pelo “Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre durante o IV Encontro Anual”- realizado em Manaus em 1991, momento em que foram tratadas das questões da escola indígena (documento do Conselho Indigenista Missionário - CIMI NORTE I de Tefé-AM, em 2016). 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. Este currículo diferenciado tornou-se pauta dos diversos encontros realizados pelos professores e os enfrentamentos empreendidos pelos grupos contribuíram significativamente para aquisição da instituição escolar dentro dos padrões indígenas. Segundo Libâneo (2005, 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”, e os conhecimentos são sistematizados e transmitidos às gerações dentro do ambiente escolar.

Por outro lado ressaltamos o que Santos (2008) retrata sobre o papel exercido pela escola nas sociedades minoritárias: para ele a escola funciona como sendo um instrumento finalizador da concretização de políticas homogêneas do Estado, visando equiparar cultura, negando as especificidades dos grupos étnicos. São políticas que corroboram para as desigualdades sociais. Quando falamos em desigualdades o termo nos remete para causas indígenas, pois as mesmas são conseqüências de formas de exclusão e indiferença desse processo.

Santos (2008, p. 289) afirma que “a cidadania política tem sido concebida como [processo] justificando a negação dos particularismos, das especificidades culturais [...]” atingindo diretamente os costumes, as maneira próprias de vivência

¹⁷ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

dos grupos étnicos, raciais, alcançando de forma linear essas populações e atuando com ideologias que neutralizam de certa forma os indivíduos.

Ainda Santos aborda a questão da exclusão, pois,

[...] deu-se por via da assimilação prosseguida por uma ampla política cultural orientada para a homogeneização. A homogeneização começa desde logo na assimilação lingüística, não só porque a língua nacional é, pelo menos, a língua veicular, como também porque a perda da memória lingüística acarreta a perda da memória cultural (SANTOS, 2008, p. 292).

Para que todas essas intenções fossem consolidadas o Estado precisaria de um mecanismo estratégico para chegar aos devidos resultados e a escola, segundo Santos (2008, p. 292) tem sido peça central para efetivação destas políticas: “O Estado dispunha de recursos que tornaram esta identidade mais atrativa, suplantando todas as que com ela poderiam competir”, tendo em vista às intencionalidades que perpassavam o campo das identidades, estas visavam à construção de uma identidade nacional sobreposta às dos grupos.

O processo descrito de escola como aparelho do estado e difusão da hegemonia política, podia ser percebido pelos indígenas kambeba das primeiras gerações. Podemos observar o depoimento do professor sobre o papel da escola e suas percepções na Comunidade Betel; ele cita as palavras da avó kambeba dizendo que:

Muito depois 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 (informação verbal)¹⁸.

Outro professor indígena acrescenta

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 disse que não aprendeu na escola ele aprendeu sozinho, porque meu avó dizia que aprendia em casa, então a escola na comunidades 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, já é bem aceita esta escola (informação verbal)¹⁹.

Considerando o depoimento dos participantes acima, Santos (2008, p. 292)

¹⁸ Entrevista concedida por JE, em Comunidade Betel, em 2018

¹⁹ Entrevista concedida por SA, em Comunidade Betel, em 2018

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 estas 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, podendo ser alterada a partir dos ensinamentos trazidos por ela.

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 processos homogeneizadores que submetiam aos indígenas, 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 kambéba, 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, e melhor se posicionando sobre isso, temos depoimento do gestor escolar kambéba AL; ele afirma dizendo 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, refazendo o caminho de volta para a comunidade, então é essa situação que a gente está vendo hoje, e relacionar os dois conhecimentos de mundo (informação verbal)²⁰.

Observamos que o depoimento expressa existência da consciência das dificuldades a que os indígenas foram submetidos, mas que buscavam com seriedade transformar o histórico das formas intolerantes que os antepassados vivenciaram dentro da escola, indicando outro caminho que demonstra superação

²⁰ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

das práticas nesse ambiente escolar. 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, observamos 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 que práticas possam ser ressignificadas. Concordando com o gestor escolar indígena AL, Silva tem demonstrado que os indígenas têm trabalhado não só no sentido de reivindicar o espaço escolar, mas também dado um novo significado à instituição.

Nesse sentido, buscamos a compreensão dos Kambeba quanto à função da escola, bem como a percepção da comunidade sobre o papel por ela exercido. Para isso, nos baseamos em alguns olhares que construíram a reflexão, demonstrando o que o grupo entende diante desse questionamento. Posto isso, temos o depoimento do gestor escolar indígena, que disse:

A função da escola hoje, nós temos uma função bem clara sobre essa questão, nós optamos por trabalhar a Educação Escolar Indígena e a escola tem essa função, porque querendo ou não nós temos três professores bilíngües 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, para que daqui a pouco esta escola seja um meio de trazer de volta muito da nossa cultura que esteve adormecida (informação verbal)²¹.

O depoimento do gestor demonstrou que a escola é processo de luta e mantê-la na comunidade requereria um posicionamento do grupo, com isso precisariam estar integrados. Arroyo (2015) aborda essa questão do coletivo, fazendo parte e conhecendo os objetivos dos movimentos sociais, o que seria um caminho para uma transformação da realidade dos grupos minoritários. Para o autor seria interessante que todos conhecessem as causas pelas quais estivessem lutando. Então a participação dos comunitários nas atividades promovidas pela escola tem sido um mecanismo deste grupo para socializá-los com os projetos societários que buscavam. Percebemos este como um caminho propulsor para

²¹ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

construção da consciência coletiva, cujas ações enveredam para apropriação dos objetivos empreendidos por este grupo.

Uma mãe de aluno estudante da Augusto Cabrolié afirma que:

É bom ter a escola aqui, eu nunca estudei, mas foi porque não quis mesmo, nunca me interessei, mas para os meus filhos eu quero o melhor e eles têm que ir pra escola para aprender alguma coisa, aqui em casa eles aprende coisas de casa, mas lá na escola eles aprendem a ler e escrever (informação verbal)²².

Percebemos que, para esta mãe, a escola funciona como um local em que o estudante busca o conhecimento, não havendo diferenciação entre o previsto pela educação escolar indígena das escolas comuns. O depoimento reflete a falta de conhecimento da luta pela escola indígena e, ainda das lutas empreendidas pelos movimentos que levantaram a bandeira da educação diferenciada aos grupos étnicos. A mãe incentiva o filho a frequentar a escola, contudo não importa o tipo de ensino que está sendo ministrado; o importante é o filho aprender a ler e a escrever. Esse foi o papel da escola de cunho tradicional, pois não importava a reflexão do conteúdo, o importante seria a quantidade de conteúdo depositada no aluno.

Por outro lado, Giroux (1997, p.37) trouxe algumas contribuições sobre o papel da escola. O autor afirma que “as escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de status e classe que existem na sociedade mais ampla”. Diante disso, 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.

Portanto, a escola da Betel está enveredada no processo de sensibilização da comunidade em que ela aderiu à educação diferenciada. Contudo o coletivo precisa fazer parte desse projeto. A escola mesmo estando localizada na aldeia, ela não está imune de práticas que não priorizam a cultura indígena, dados alguns fatores que podem influenciar nessa construção de escola. Por esse motivo, os Kambeba estavam buscando as mudanças na forma como a escola veio sendo construída na comunidade.

Um dos fatores que não colaboravam com a perspectiva da educação escolar

²² Entrevista concedida pela mãe de aluno FRA, em Comunidade Betel, em 2018

indígena tem a ver com parte dos professores atuantes na comunidade Betel não se reconhecerem indígenas, eles ministravam aulas para o grupo étnico devido à carência de profissionais indígenas com a qualificação profissional para exercer o magistério. Sobre isso o coordenador indígena, disse: “*temos uma boa quantidade de professores indígenas, mas ainda contamos com professores não indígenas*” (*informação verbal*)²³. O que na maioria das vezes esses profissionais são contratados para dar aulas nas comunidades, mas não detém o mínimo de conhecimento acerca da cultura do povo do qual se propõem a ensinar, reproduzindo conteúdos sem as devidas reflexões, os alunos recebem os conhecimentos numa educação fortemente bancária, em que o professor deposita o conhecimento e o aluno torna-se receptor dele (FREIRE, 1996).

A escola para os povos autóctones ainda está em processo de consolidação, necessitando de políticas efetivas, não apenas no nível nacional, pois as escolas indígenas em que as secretarias estaduais estão como principal responsável tem em sua maioria uma estrutura diferente das que encontramos nas comunidades mais distantes da sede dos municípios. Por isso as reivindicações seriam para políticas de fato efetiva para toda rede de escolas dos indígenas do contexto nacional.

Na perspectiva de Giroux (1997, p. 40), “as escolas precisam de professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas”, podemos dizer que um conjunto de fatores leva ao sucesso da construção da escola. Nesse caso os Kambeba precisariam adequar os professores aos projetos societários do grupo e mais a estrutura física da escola aos padrões almejados por eles, tornando-se possível viabilizar a escola que atua no desenvolvimento e auto-afirmação da identidade.

Notamos ainda que uma escola que tem professores que adotam uma postura séria do trabalho, no sentido de não apenas repassar os conteúdos, mas reflete a realidade, abordando os assuntos de forma crítica, levando os alunos a uma reflexão, esse profissional tem visão do futuro e coopera com a sociedade da qual está fazendo parte, a escola indígena precisa crescer por esses caminhos. Nas palavras do professor indígena, a escola tem o papel de ensinar, dessa forma, ele

²³ Entrevista concedida pelo Coordenador Municipal da Educação Escolar Indígena, em Comunidade Betel, em 2018

diz “a escola tem a função logicamente 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” (informação verbal)²⁴.

O depoimento reflete a expectativa que o professor tem, de que a escola constitui-se em um local em que algo irá ser feito pela comunidade, tendo uma função social em trazer o coletivo para o conhecimento histórico e cultural do grupo. Para isso, Giroux (1997) afirma que os professores precisariam ter uma visão do futuro, unindo conhecimento que caminham para além das teorias.

Observamos nas reuniões pedagógicas que existia um grupo de profissionais engajados em elevar a escola da comunidade Betel, demonstrando socialmente o sucesso da união do grupo. Para isso discutiam como fariam para que a escola fosse mais comunitária e que seus direitos fossem aceitos pelos que estariam à frente da administração da Secretaria Municipal de Tefé, tendo em vista que o Município é o responsável pela Educação Escolar deles.

Contudo, os Kambeba têm várias legislações que comungam com a implementação da escola indígena dentro dos fundamentos legais. No escopo do Referencial Curricular para Escolas Indígenas RCNEI (2008), documento norteador que instrui a forma de gerenciar as escolas indígenas, enfatiza-se a necessidade de minimizar as distâncias entre a teoria e a prática dos indivíduos que constroem a escola indígena. Concordando com Giroux (1997), as distâncias em todos os sentidos precisam ser minimizadas para que a escola indígena chegue ao patamar esperado, ou então esse ambiente torna-se o lugar de reprodução das práticas das escolas para não-indígenas nas aldeias indígenas, com práticas que em nada difere, repassando conteúdos/ensino sem fazer as devidas reflexões (DEMO, 2010), momento em que o ensino científico também não se efetiva.

Retomamos o depoimento do professor indígena MA, para pensarmos os momentos em que foi colocada a função da escola, sendo que de um lado está o conhecimento transmitido pelo professor, nomeado como científico, e de outro os saberes tradicionais, ou a cultura do povo que precisa ser contemplada ao longo do ano escolar. A forma como isto foi abordado nos levou a acreditar que os

²⁴ Entrevista concedida por MA, em Comunidade Betel, em 2018

conhecimentos estão postos de forma fragmentada, existindo um momento determinado ao estudo de cada um. Nesse caso, pensamos a escola indígena como um território em que as aulas devem contemplar os conhecimentos que dialogam entre si. A cultura tem sido uma produção humana, portanto não pode ser vista como situações distintas, sendo que o científico e o não científico são indissociáveis.

De todo modo, a apresentação dos conteúdos tidos para os indígenas como científicos pode ser diferente do que eles chamavam de saberes tradicionais, sendo que nos saberes, eles tratavam as tradições, as histórias do grupo, à maneira de desenvolverem algumas atividades, os costumes e as crenças vivenciadas por eles. Ao que também a escola teria a função de resgatar e aprofundar os conhecimentos, enfatizando esses pontos aos estudantes.

Para o conceito dos aspectos culturais, Bourdieu afirma que

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais, se articula, segundo uma “arte da inversão” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 2009, p. 208).

Portanto, acreditamos que a cultura não pode ser vista como apenas um elemento da identidade do grupo, mas o todo que compõem esses elementos. Concordando com Bourdieu (2009) temos Geertz (1982) que discorre acerca do conceito de cultura numa visão semiótica, e nas palavras de Geertz, “o ponto global da abordagem semiótica da cultura é, como já disse, auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo do conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo conversar com eles” (GEERTZ, 1982, p. 17). Assim, a cultura está além de fragmentos, ela se torna as particularidades numa amplitude que o grupo vivencia.

Nesse sentido, Geertz (1982) acrescenta que a cultura é uma teia cheia de significado, então não há possibilidades de desmembrá-la das vivências cotidianas, a escola não pode se fragmentar, limitando-se em ensinar o científico e depois o cultural. Foi possível perceber na fala do professor que o entendimento do termo “científico” é visto como um momento que os alunos aprendem os conteúdos produzidos pelo homem “branco” e o “cultural” como a produção da sociedade indígena, sendo para eles situações distintas. Pensando assim, seria negar a

subjetividade e a variedade das produções humana.

Fundamentada nos depoimentos, podemos inferir que no modelo de escola e sua atual condição objetiva, sua organização estrutural e sistematização, com esquemas alicerçados em percepções ocidentais, alguns significados já estão arraigados por anos afins. Portanto, esperar que a escola e seus profissionais trabalhem num sentido contrário ao seu propósito, precisaria da reflexão das práticas, unindo as teorias ao trabalho desenvolvido diariamente, conclamando o coletivo ao projeto de escola, cujas bases seriam a educação diferenciada, bandeira levantada pelos ativistas dos movimentos pelas causas indígenas. Assim, não se perdem de vista que a escola busca uma integração cultural, negando o particular, visando à padronização homogênea dos grupos étnicos e sociedade, sendo muito difícil romper com esses padrões.

Por outro lado, Cortella (2004) se posiciona sobre isso, dizendo que a instituição escolar e a sociedade precisam desenvolver o trabalho pedagógico e o social numa via de mão dupla, na qual as instâncias exercem papéis que se complementam, levando o aluno a resultados satisfatórios, para esse fim, precisaria ter clareza das atribuições conferidas às instituições. Cortella (2004) trouxe esse posicionamento e Bourdieu (2009) o de que existe uma distinção entre as sociedades. Para Bourdieu “a escola é um dos instrumentos mais eficazes da integração moral das sociedades diferenciadas” (2009, p. 206). Ele acrescenta ainda que “a escola tende a assumir uma função de integradora lógica, de modo cada vez mais completo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progridem” (Idem, 2009, p. 206).

Concordamos com Giroux (1997, p.39) quando diz, que “os professores e pais terão que passar a encarar a escola não como neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesse e suposições particulares”. Essas compreensões já vinham ocorrendo entre o grupo kambeba; vejamos o depoimento do Tuxaua Kambeba, quando afirma que:

A Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié ela tem a função de trabalhar o desenvolvimento da identidade e tem feito esse papel, porque os professores que trabalham aqui são indígenas e aprenderam na base; pode até levar um dos nossos professores para zona urbana que eles são capazes de desenvolver o trabalho melhor do que um professor vindo de lá pra trabalhar aqui. Eu me orgulho dos meus irmãos, primos e colegas que são professores, que estão desenvolvendo um trabalho de qualidade e

querem passar o conhecimento para as crianças; são esforçados e têm compromisso mesmo com nossos filhos, eles tem se voltado para ensinar uma educação de qualidade mesmo (informação verbal)²⁵.

Percebemos que para os indígenas kambeba, a escola tem a função de ensinar. De todo modo, um dos aspectos que os fazem sentir-se dentro do formato da Educação Escolar Indígena tem a ver com o fato dos professores serem da comunidade. Isso fornece certa segurança ao líder maior de que a educação que eles têm oferecido garante a preservação dos costumes e historicidade do coletivo. O compromisso dos professores perpassa a construção da escola entre os kambeba. Para eles o professor que faz a diferença na escola é aquele que conhece a realidade na qual ele convive. Paulo freire (1992, p. 11) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e, portanto, o professor que conhece a realidade de mundo no qual seus alunos estão inseridos tem mais chances de ministrar um ensino com mais significados.

Observamos que na função destinada ao serviço prestado pela escola, temos ainda o de desenvolvimento da identidade do grupo, ficando a cargo da instituição os trabalhos que valorizavam o ser indígena. Para o tuxaua isso vem sendo feito dentro do contexto escolar, uma vez que grande parte dos professores atuantes na escola é indígena, portanto conhecedores da causa e das questões sociais que os envolviam.

Contudo, se faz necessário considerar o que foi mencionado por Giroux (1997) anteriormente: na função da escola perpassam vários âmbitos que precisam estar em consonância, e para que essa educação escolar de fato aconteça, os professores e demais profissionais precisam conhecer os interesses e suposições que estão para além das aparências. Também Arroyo (2015) afirma que todos os pormenores e os interesses dos grupos minoritários precisam ser de conhecimento do coletivo. As questões de tomada do território escolar e a forma de ensinar dentro desse ambiente precisam estar acertadas com o grupo, para que a coesão deles determine a força do movimento, ocorrendo o sucesso dos estudantes.

Contudo, o que foi mencionado por Arroyo (2015) e Bourdieu (2009) é contraditório a realidade apresentada, pois algumas questões vivenciadas pelo

²⁵ Entrevista concedida pelo tuxaua NU, em Comunidade Betel, em 2018

grupo étnico não expressam a vontade da maioria. Isso ficou claro a partir do depoimento do pedagogo indígena da escola, quando ele afirma:

O certo era não ter Educação Infantil na escola, porque é um momento de formação da identidade da criança com os pais no seu desenvolvimento mais livre, só que hoje nós já temos essa modalidade do ensino aqui, sem a menor opção da nossa parte, são coisas que vão sendo implantadas e não reflete a questão indígena (informação verbal)²⁶.

Observamos que esse grupo kambeba tem consciência da responsabilidade incumbida à escola. Contudo, enfrentam algumas situações, quanto ao tratamento recebido pela administração municipal. Com isso, verificamos que o calendário escolar, os livros didáticos, a merenda escolar e os materiais pedagógicos em nada se diferenciavam das escolas não-indígenas. Os estudantes participavam também dos sistemas das avaliações em larga escala, com as mesmas condições oferecidas às escolas não-indígenas, como afirma o pedagogo indígena, “[...] o que a gente transmite para os alunos são conhecimentos individualizados, até as nossas avaliações elas são individuais, [...] a nossa escola não está preparada para voltar a essa educação [comunitária]” (informação verbal)²⁷.

O depoimento apresenta as condições que a escola se efetiva na comunidade Betel, havendo a necessidade de novos caminhos para os interesses educacionais do grupo étnico, tendo em vista que a não observância dos aspectos e elementos da cultura do grupo os colocam em posição de desvantagem. Bourdieu (1989) chega a dizer que a escola diz dar e tratar todos os estudantes em iguais condições, porém na realidade e diante do que foi dito acima, essas igualdades de condições é ilusória.

Os kambeba da Betel compreendem a escola como um local de interação social e com ela, eles têm a oportunidade de dar seguimento à historicidade do grupo. Então esta compreensão de que eles precisavam continuar difundindo, ensinando seus costumes e suas crenças às futuras gerações já fazia parte da consciência dos professores. Dessa forma eles buscam na escola esse lugar, onde acontece essa construção do projeto de vida deles. Diante disso, o professor indígena afirma,

²⁶ Entrevista concedida por IVA, em Comunidade Betel, em 2018

²⁷ Entrevista concedida por IVA, em Comunidade Betel, em 2018

[...] a escola tem muita importância; hoje a escola tem esse papel de trabalhar no desenvolvimento da identidade do povo que é fundamental, porque o povo busca cada vez mais sua identidade, porque muitas vezes o povo não dar valor nenhum aos indígenas e a escola tem exercido esse papel, que até nas brincadeiras, nos eventos e a comunidade pouco participa, os professores juntos com os professores bilíngües que estão incentivando os moradores a estarem participando e é fundamental a participação da escola no movimento indígena (informação verbal)²⁸.

Verificamos diante do depoimento que, para o professor, a escola tem grande importância para o grupo, ele defende o trabalho dos professores dentro dela, demonstrando que para eles o ambiente escolar não se faz com atitudes intolerantes, contudo nela os professores trabalhavam, buscando a interação social, enfatizando a identidade indígena e a participação deles para consolidação do movimento indígena. Fortalecendo essa ideia, temos Sacristán (2013, p. 10, *apud* ARROYO, 2015, p. 48) afirmando que “a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável... O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura”. Portanto, a escola entre os kambeba persegue um caminho que visa à adequação dos currículos ao interesse do grupo, em consonância com sua auto-afirmação identitária.

Para Libâneo (1985, p.14), “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, a escola tem a ver com a elaboração do saber que não é um conhecimento espontâneo, mas organiza, sistematiza esses conhecimentos, levando aos seus estudantes. Verificamos que entre os Kambeba da Betel, ela contribui no desenvolvimento e socialização da comunidade, buscando sistematizar os conhecimentos para as futuras gerações, de forma que eles se apropriem da história do grupo sem maiores perdas, visando à sustentabilidade dos costumes e das crenças. Nesse viés a escola torna-se uma extensão da comunidade, onde aldeia e escola são complementadas não existindo muros que as separem (PAULA, 1998).

Outro aspecto da escola indígena da Betel mencionado anteriormente refere-se ao professor bilíngue. Para eles, esse professor detém um conhecimento sobre a língua kambeba a mais que o restante do grupo, assim a escola oferece, no contra turno, aulas com foco na cultura e na língua materna a toda comunidade. Esse

²⁸ Entrevista concedida por RO, em Comunidade Betel, em 2018

grupo compreende que manter a língua viva é fator determinante para dizer que o povo é indígena ou não e a língua constitui-se em sua identificação primária; por isso a luta dos comunitários em manter o professor bilíngue na escola.

O contrato desse profissional foi feito pela administração municipal, para atuar na escola. Contudo dentro da comunidade foi feito algum arranjo, em que o professor bilíngue ministra aulas não apenas aos alunos da Escola Augusto Cabrolié, mas desenvolve um trabalho com toda comunidade; todos têm um horário de aula destinado ao atendimento do professor. Esse se torna um dos motivos da afirmação do professor, “*minha vaga na escola é garantida*” (informação verbal)²⁹.

O professor bilíngue já era visto com um olhar diferenciado por eles. Pudemos perceber essa distinção na reunião escolar, em que a voz do professor bilíngue foi de suma importância na tomada de decisão do coletivo, quanto à organização dos conteúdos específicos a eles. Um dos pontos tratados referia-se à seriedade do trabalho de todos os profissionais atuantes na escola, devendo assim, desenvolverem os trabalhos com responsabilidade em comum acordo com os anseios do coletivo.

Para o desenvolvimento identitário dos estudantes o trabalho do professor bilíngue é essencial, pois tê-lo no grupo demonstra que a escola está desenvolvendo um trabalho para melhoria e sustentabilidade das crenças, dos hábitos e da história do grupo, garantindo a continuidade às futuras gerações. A revitalização da língua materna é um dos principais objetivos do trabalho do professor bilíngue, porque para eles a sua língua precisa ser lembrada aos estudantes e comunidade de modo geral, uma vez que ela estava “um pouco adormecida” (informação verbal)³⁰.

Observamos que os docentes que estavam concluindo a formação de professores no curso de Licenciatura Intercultural Indígenas, oferecido pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM da Faculdade de Educação, também têm uma posição diferenciada no grupo, carregam uma responsabilidade maior, no sentido de fortalecer a identidade indígena, buscando com os mais antigos o conhecimento da história do povo, para levar à escola e trabalhar com os alunos. A escola que tem professores com qualificação específica (as pedagogias indígenas)

²⁹ Entrevista concedida por JE, em Comunidade Betel, em 2018

³⁰ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

se organiza melhor, e ainda demarca territórios, garantindo a continuidade da escola dentro da comunidade, favorecendo o coletivo.

Essas particularidades percebidas no interior da comunidade podem ser mais bem compreendidas por meio das ideias de Bourdieu. Em suas palavras, o autor afirma que:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 2009, p.221).

É um processo de transmissão de significados e representações que moldam as identidades e distingue os grupos que recebem essas significações. São valores culturais que simbolizam ter a cultura viva dos Kambeba. A escola detém esse conhecimento, sendo por meio dela, na visão deles, que suas memórias irão ser repassadas aos demais comunitários. Nas palavras de Geertz (1982, p.8), “a cultura é composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento”. Esse se torna um processo involuntário da qual os participantes de um grupo social exercem sem determinações prévias. Os Kambeba da Betel se guiam pelas administrações culturais que conduzem o grupo para as decisões que fortalecem seus sistemas culturais.

Outro fator relevante mencionado pelo povo Kambeba referiu-se à estrutura física da escola. Esse foi algo bastante pontuado por eles, trazendo a percepção de que a escola precisa ter uma estruturação que demonstre a valorização e respeito ao povo. Para o professor indígena, na escola com uma boa aparência física, ele compreende que os alunos sentir-se-iam mais motivados. Isso porque o prédio escolar da comunidade não apresenta esses cuidados. Por isso, o professor declarou que:

Se olhar pelo lado da estrutura física, a escola para ter sua função bem desenvolvida contribuindo com a identificação do povo precisa ser um prédio grande, bonito, os alunos vão dar maior valor (informação verbal)³¹.

³¹ Entrevista concedida por AD, em Comunidade Betel, em 2018

Verificamos que a parte física da escola é bastante precária, o que afeta a confiança dos professores em garantir para seus estudantes uma reflexão de que o conhecimento é importante para vida dos alunos, tendo em vista, que os alunos percebem e argumentam com relação à estrutura da escola. Então para o professor, tendo uma escola com uma melhor aparência, isso afetaria positivamente no desenvolvimento dos trabalhos deles, e possivelmente na auto-estima e autonomia dos alunos. Por isso, ele disse “*assim eles tinham mais gosto pelos estudos*” (informação verbal)³².

Diante disso, percebemos que, o grupo tinha a escola como um ganho para eles, mas alguns pontos precisariam ser acertados para ela de fato exercer a função que eles buscavam; um deles seria o quesito estrutura física.

A infraestrutura da escola da Betel não foi algo pensada pelo grupo étnico Kambeba. Lembrando o período de demarcação das terras indígenas no Amazonas, na época do Projeto Rondon em que os fazendeiros queriam demarcar as terras e os indígenas lutavam para que suas terras não fossem tomadas, quando os índios marcavam suas terras para serem regularizadas, se não estivessem de acordo com o governo, eles prolongavam por mais tempo a legalização do território a ser demarcado, a luta dos movimentos foi basicamente em função da garantia ao princípio do direito a terra, o que perdurou por muitos anos essas negociações.

Com a escola, entendemos que não foi diferente, com o decreto de criação da escola. Como vimos o prédio não foi construído conforme os interesses dos Kambeba da Betel. Apenas usaram a estrutura das casas que já tinham, sendo ela uma casa de morada, ou seja, não houve um planejamento ou arquitetura prévia para o formato da escola. A casa era de um morador que foi comprada e tornou-se o ambiente escolar no mesmo formato que eles têm atualmente. Em seguida matricularam os alunos daquela época, não perdendo a oportunidade de darem início à história da escola na comunidade, uma vez que foi com muita luta que os líderes conseguiram a instituição na comunidade.

Atualmente, na Betel há uma escola com ampla estrutura, fruto do Projeto do Governo Federal, na qual o Ministério da Educação – MEC iniciou obras naquela

³² Entrevista concedida por AD, em Comunidade Betel, em 2018

região, mas que não foi concluída, faltando uns 25% da obra para ser inaugurada e o problema persiste por uns 2 (dois) anos. As obras pararam por falta de recursos financeiros e a esperança e sonho dos moradores era que a Prefeitura Municipal de Tefé tomasse a frente e concluísse, mas até aquele momento nada tinha sido feito.

Diante disso, entendemos que o povo Kambeba da Betel tem a consciência do papel da escola para eles, assim eles se organizam diariamente para mantê-la dentro dos padrões da Educação Escolar Indígena. Contudo têm a compreensão que muito ainda precisa ser feito, o caminho eles estavam percorrendo, a escola está em construção, mas eles tinham avançado nesse processo. Eles adquiriram a consciência da seriedade do papel da educação em todos os âmbitos. O gestor escolar indígena, em reunião com o quadro de funcionários pediu que: *“os horários fossem cumpridos, a chave da escola não deveria ser entregue a qualquer pessoa, a merenda tinha que ser bem feita”* (informação verbal)³³, assim demonstrava o zelo pelo os estudantes e o compromisso com a causa deles.

Dessa forma, constatamos que para o povo Kambeba a escola é um espaço em expansão, lugar de discussão onde se protagonizam os eventos e as brincadeiras, buscando envolver a comunidade em todas as suas ações. Pudemos sentir nas falas que existem insatisfações com o projeto físico da escola, mas que, por outro lado, ela atua na promoção de reuniões com as lideranças e envolvimento com a comunidade, os professores estão engajados em revitalizar a língua e fortalecer a identidade, tendo na escola um suporte para o desenvolvimento da identidade do povo Kambeba.

³³ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

2 PROFESSORES KAMBEBA: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Quando tratamos da Educação Indígena, nos remetemos à questão da escola e ao que chamamos de começo, para essa modalidade do ensino entre os povos indígenas que foi com a chegada dos portugueses ao Brasil e com isso a tentativa de assimilação por parte dos indígenas de uma cultura do português colonizador, momento em que os Jesuítas iniciam um trabalho de catequização dos índios.

Através do viés histórico, podemos observar ao longo de vários anos procedimentos que de certa forma mudariam o contexto da Educação Escolar Indígena. Agudelos (2010) afirma que, “contra a realidade opressora que envolvia os indígenas, surge, nos anos 1970, o movimento indígena que, desde então, tem tido uma atuação permanente com apoio de Organizações Não Governamentais - ONGs indigenistas que foram criadas a partir de então”. O governo brasileiro em adesão e trazendo respostas aos movimentos indígenas, promulga na Constituição Federal de 1988, um artigo destinado à Educação Escolar Indígena (art. 210 § 2º), com os aparatos legais para se pensar a Educação a partir de um novo patamar.

O momento de organização da Educação Escolar Indígena estava a cargo da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, como órgão competente para tratar das políticas concernentes aos grupos étnicos, que dentre outras funções, também estavam relacionadas à educação dos povos. Com a instituição do Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991, foi retirado a Educação Escolar Indígena do órgão oficial indigenista brasileiro FUNAI, passando as atribuições ao Ministério da Educação - MEC, para o gerenciamento por meio das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Vale lembrar que, em relação ao que se tratava na CF de 1988, acerca da Educação Escolar Indígena, houve críticas ao acertado na Lei por ser entendido como uma política que tratava todos os grupos étnicos de forma genérica, não sendo clara nas distinções acerca dos mesmos quanto aos aspectos das diversidades culturais específicas de cada povo.

Após a Constituição Federal, outro pressuposto legal amparando a Educação Escolar Indígena fixou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Sua antecessora, a LDB 5.692/71 que regia o ensino dos anos 1970, nada trazia em seu contexto que subsidiasse a Modalidade Indígena. Atualmente, a LDBEN/9394/96 menciona de forma contundente os momentos da Educação Escolar Indígena no art. 32, parágrafo único, e define, “é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens” (SAVIANI, 2006, p.46).

O processo de efetivação e encurtamento das distâncias entre teoria e prática para a Educação Escolar Indígena vem mais bem organizado com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas - RCNEI de 1998, com diretrizes mais contundentes, referentes a esta Modalidade do Ensino, com observações e direcionamentos especificamente para a população autóctone.

O Plano Nacional de Educação – PNE, através da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, trouxe em seu contexto, diretrizes e metas a serem desenvolvidas acerca da Educação Escolar Indígena, para os anos seguintes, enfatizando um processo de ensino próprio a cada etnia.

É nesses liames que vêm sendo traçado o percurso de Educação Escolar Indígena. Os trâmites legais estão intrinsecamente ligados nessa trajetória, pelos quais podemos observar ganhos consideráveis. Mas em contrapartida, houve inúmeras perdas como as memórias culturais e a própria língua dos povos que tem ficado esquecida por alguns povos, como podemos citar os Ticuna, Kambeba e Cocama da Barreira da Missão em Tefé- AM, que estão em processo de revitalização da língua. Dessa forma, amarras ainda seguram a efetivação da Educação Escolar Indígena.

É diante deste cenário que fincamos o nosso olhar, buscando investigar em que medida as práticas escolares consolidam ações que favoreçam/reforçam a construção da identidade Kambeba, visto que “*a lei está em nosso favor*” (informação verbal)³⁴. Assim, a perspectiva para Educação Escolar Indígena consiste numa forma de ensino diferente da sociedade envolvente, mas a prática

³⁴ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

docente kambeba ela caminha nesse sentido?

Assim, nos remetemos à atuação dos professores kambeba, tendo nesses profissionais os agentes de mudanças do cenário da escola indígena, primando pela aquisição do espaço instituído e que este seja formado por vozes étnicas, ouvidas e respeitadas nas suas diferenças. A escola carrega a função de democratizar o ambiente para o acesso de todos (CORTELLA, 2004), todavia este chão cotidianamente fornece subsídios para a prática do professor dentro de padrões diferenciados como vela a Educação Escolar Indígena? Vamos percorrer esse caminho de discussão buscando aprofundar as reflexões concernentes ao fenômeno, considerando a garantia do ensino diferenciado aos povos indígenas.

Refletimos sobre a tendência a práticas homogeneizadoras dentro desse ensino, que negam as especificidades de cada sujeito. A Educação Escolar Indígena busca superar isto, para incluir os sujeitos, observando as particularidades dos povos. Para esse fim, utiliza-se de “Políticas de igualdade e de reconhecimento da diversidade referidas à educação escolar” (CANDAU, 2012, 722), o que tem sido um caminho para dar visibilidade as minorias étnicas.

2.1 Educação Escolar Indígena: entre histórias e trajetórias

A organização da escola em área indígena surgiu há mais de um século na Amazônia como um dos meios mais efetivos de descaracterização das culturas e desorganização da sociedade indígenas dessa região (SANTOS, 2008, FORQUIN, 1993), somando-se a esta forma de pensar encontra-se também Weigel (1995, p. 44) que se refere à “escola como instrumento de desindianização e dominação”.

A escola em território indígena foi pouco a pouco se incorporando às realidades do contexto Amazônico. Esse processo se deu paulatinamente, através da luta entre as diversas comunidades atingidas pelos processos “civilizatórios” advindos por meios dos serviços missionários, ou de outras formas de atuação dos programas governamentais que buscavam a integração dos índios à sociedade envolvente.

Apesar de ser contemporânea em vários aspectos, a Educação Escolar Indígena passou por estágios de desenvolvimento que resultaria na mudança de

panorama, mas foi preciso empreender por parte dos indígenas esforços buscando a organização do grupo. A organização envolvendo os professores trouxe grandes ganhos à Educação Escolar Indígena.

Documento do Conselho Indigenista Missionário - CIMI em Tefé traz a seguinte afirmação:

O CIMI Regional Norte I, a partir da década de 1980, passou a incorporar em suas reflexões o tema da Educação Escolar Indígena e, em 1988, criou as condições para realização da 1ª articulação de professores indígenas de que se tem notícia da Amazônia Ocidental o, I E.P.I.A.R (Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima) realizado de 15 a 18 de outubro de 1988 (CIMI, Manaus, 1988).

Este encontro oficializava a discussão da Educação Escolar Indígena com a observação da multiplicidade étnica nas questões indígenas. O Segundo encontro foi datado de 10 a 14 de julho de 1989, ampliava a discussão entre professores indígenas acerca da forma de educação que a população étnica buscava e ainda como os indígenas estavam fazendo para conseguir uma escola dentro de cada realidade. As menções a educação diferenciada fazia parte da pauta de assuntos tratados por eles. Outro aspecto tendia às dificuldades encontradas pelos povos no processo de construção da escola para os índios:

Com base nas discussões, os professores indígenas elaboraram um documento sobre a Educação Escolar que foi encaminhada ao Congresso Nacional por uma comissão de professores. Este documento continha as reivindicações básicas dos professores indígenas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, até hoje em tramitação (CIMI, Manaus, 1989).

O terceiro encontro foi registrado em 19 a 22 de julho de 1990, ampliava as discussões e as contestações tendiam para formação adequada aos professores indígenas, produção e troca dos materiais que fossem adequados à realidade indígena, também o acompanhamento do processo educativo de suas escolas.

Ainda houve mais um encontro que além de ampliar as discussões sobre o foco da Educação Escolar Indígena, resultou no momento mais importante que foi a “*Declaração de Princípio*” sobre a Educação Escolar Indígena, mencionada pelo gestor escolar kambeba AL. Quando perguntamos sobre a Educação Escolar Indígena oferecida pela comunidade Betel, ele disse “*agora que estou vendo um início daquilo que foi tratado há bastante tempo, no que nós chamamos de Declaração de Princípio; hoje estou começando a ver algumas mudanças na*

Educação Escolar Indígena na nossa comunidade” (informação verbal)³⁵.

Nesse contexto se firma a Educação Escolar Indígena, um cenário de luta e incorporação nos movimentos de professores e demais lideranças, com tomada de decisão e encontros às frentes ideológicas, o que levaria a garantir direitos registrados em Leis que sustentam condições favoráveis a aprendizagens dos povos. O povo indígena precisou de uma organização e a força coletiva fez grande diferença. O que há hoje em termos de Educação Escolar Indígena são frutos de articulações dos movimentos dos professores com as diversas organizações indígenas.

Por outro lado, Walsh afirma que,

[...] a onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 – as que reconhecem o caráter multiétnico e plurilingüístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afros descendentes -, são parte desta lógica multicultural do capitalismo transnacional (WALSH, 2009, p.17).

Segundo a autora devemos considerar que os anos 90, estiveram marcados por reformas que visavam às questões indígenas, reafirmavam os movimentos e atendia as reivindicações adotadas pelo grupo. Nesse sentido, Walsh sustenta que,

[...] não é mera coincidência que, ao mesmo tempo em que os movimentos indígenas estavam despertando em vários países latino-americanos, uma nova força nacional e regional de sério questionamento das estruturas e instituições do Estado, os bancos multilaterais de desenvolvimento, começaram a se interessar pelo tema indígena, alentando e promovendo uma série de iniciativas que abriram caminho ao processo, projeto e racionalidade de caráter neoliberal (WALSH, 2009, p.7).

Nesse viés podemos afirmar que no momento histórico em que atuavam, os movimentos indígenas tendiam para emancipação social. Entretanto, do ponto de vista traçado pela autora, tal contexto histórico referia-se a estratégias adotadas pelo capitalismo que visava integração nacional dos povos autóctones. Nesse fim, utilizava-se de políticas sumamente estratégicas que os incorporavam ao processo de globalização projetado pelas grandes empresas.

2.2 Avanços e tensões na Educação Escolar Indígena para os Kambeba

A escola indígena da Betel avança no sentido de garantir aos alunos a

³⁵ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

vivência de atividades escolares que primam por resguardar os elementos da cultura Kambeba. Nesse sentido, os professores indígenas organizam as ações pedagógicas amparados pelos aspectos culturais e o conhecimento científico, relacionando os conhecimentos num diálogo que busca ser intercultural.

Por outro lado, situações tencionam o caminhar da Educação Escolar Indígena para esse grupo, isso pôde ser observado na fala Coordenador Municipal Indígena, quando ele afirma,

Administrativamente teremos uma escola legalizada quando tivermos uma matriz curricular intercultural, porque no Município não temos e projeto político pedagógico indígena, pois só a partir desses documentos prontos é que teremos um norte para os nossos trabalhos, rumo à diferenciação voltado as escolas indígenas, nenhuma escola indígena da região que está sob a tutela do Município de Tefé – AM tem esses documentos (informação verbal)³⁶.

Portanto, para os Kambeba da Betel a escola indígena precisa estar ancorada por fatores que os definiria como sendo indígena de fato e direito. Dessa forma, a escola da Betel é indígena por se tratar de uma escola que está localizada em área indígena e atender alunos respectivamente; porém na visão deles, ela precisa ser administrativamente estruturada.

Percebemos que a falta dos documentos estruturais organizativos da escola indígena da Betel constitui-se num forte elemento para embargos no avanço do sistema educativo deles. Observamos esse aspecto como algo a ser superado, até mesmo para a própria autonomia e tomada das decisões da comunidade escolar, tendo em vista que a falta dos documentos citados pelo coordenador, de certa forma inibe ações que poderiam ser desenvolvidas por eles.

Entretanto, a forma como eles organizam a escola e a comunidade vivencia esses momentos podemos considerar como um projeto político pedagógico da prática cotidiana, que se apresenta no dia a dia dessa comunidade escolar e mesmo não estando sistematizado, pode ser considerado como elemento estrutural do contexto de escola entre os Kambeba, dando visibilidade ao caminhar da Educação Escolar Indígena empreendida por eles.

Bourdieu (2009) nos leva a reflexão desses problemas e entraves que

³⁶ Entrevista concedida pelo Coordenador Municipal da Educação Escolar Indígena, em Comunidade Betel, em 2018

envolvem os indivíduos. O autor parte do princípio de que os indivíduos estão inteiramente inconscientes e ao mesmo tempo amarrados a liames que são intransponíveis, podendo não perceber tais organizações e reproduzirem sem a reflexão.

Em reunião com o grupo étnico podemos perceber que eles estavam organizando grupo de estudo, com o intuito de conhecerem os ordenamentos jurídicos que regem a Educação Escolar Indígena, para apropriação de conhecimentos e enfrentamentos aos “brancos” quando necessário. O professor MAR afirma que

A gente tem duas cadeiras no Conselho Municipal de Educação de Tefé que estão vaga, não atuamos porque não temos todo conhecimento das leis, e o “branco” quando vem falar com a gente sabe de tudo na ponta da língua. Então, pra ocupar essa cadeira temos que estar por dentro das leis (informação verbal)³⁷.

Observamos que para os Kambeba ocupar esses espaços significa garantir a apropriação do território escolar dentro do que é previsto na Educação Escolar Indígena, uma vez que o próprio índio poderá requerer reivindicar ou problematizar as questões indígenas, confrontando a plenária nas reuniões quanto aos direitos da educação concernente ao seu grupo étnico.

Os dispositivos jurídicos são aliados na construção e implementação da escola nas comunidades indígenas. A Resolução 03/99 trouxe alguns esclarecimentos, quanto aos pré-requisitos que fixam as diretrizes para a construção da escola, podendo ser construída, mediante a decisão da comunidade e/ou anuência desta. Esses são conhecimentos necessários para tomada de decisão do grupo. Nesse caso, a anuência foi dada pelas suas lideranças há mais de 30 anos, mas a continuidade do processo organizativo foi sendo protelado.

Diante disso, a escola é indígena, ela precisa ser organizada, estruturada com as documentações cabíveis, mas não tê-los não deixa seus membros sem a autonomia para gerir um ensino dentro das perspectivas indígenas. Percebemos que a falta dessa organização engessa os líderes e acreditamos que esse tipo de argumento tem sido uma arma forte usada contra a escola indígena da Betel, impedindo o coletivo de trabalhar o ensino conforme estabelecem as legislações.

³⁷ Entrevista concedida por MA, em Comunidade Betel, em 2018

O professor kambeba relata: “da SEMED – Tefé é que vêm os planos, são eles (os técnicos da Secretaria) que fazem: nós participamos junto com a coordenação, mas tem muita interferência deles” (informação verbal)³⁸. Podemos inferir que os profissionais da Secretaria de Educação do Município intervêm bastante na construção da escola indígena, tirando de certa forma a liberdade dos Kambeba em gerir esta instituição.

Este tem sido um processo cultural que tem negado a identidade indígena na tomada de decisão do grupo, pois inferioriza a capacidade do coletivo em gerenciar a escola e sua organização. Percebemos o poder simbólico que de acordo com Bourdieu (1989) é algo invisível, que atua sobre a comunidade escolar com grande força, pois se negam as vozes da população autóctone, negligenciando a escola indígena em ser diferenciada.

Tais questões são pontuadas nas falas, que deixam sempre transparecer, que a organização dos diversos elementos que compõem a escola, por não estarem sistematizado, abre um espaço de intervenção, terceirizando a gestão deste ambiente. Contudo, não percebemos a existência de profissionais qualificados para exercerem parceria técnicas e auxiliá-los na sistematização desses documentos junto aos técnicos da SEMED-Tefé.

Considerando o campo das identidades podemos observar possíveis consequências na sua construção, pois, “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento à culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e nacionais sofrem contínuos deslocamentos e descontinuidades” (FLEURI, 2003, p.104). Esses aspectos da identidade no meio Kambeba podem ser observados no que se refere às trocas culturais que são negociadas entre indígenas e não-indígenas, os quais são vivenciados dentro do contexto escolar.

Para tanto, o conceito de escola indígena firma-se entre esses fios que compõem a realidade Kambeba. Partindo do princípio de que a organização é necessária o gestor afirma: “a escola que a gente quer é uma escola que valoriza o aluno como indígena e que possa respeitar a identidade do povo contribuindo para a universalização do conhecimento” (informação verbal)³⁹. Para se ter essa escola na

³⁸ Entrevista concedida por ADN, em Comunidade Betel, em 2018

³⁹ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

concepção deles, ela precisa estar dentro da perspectiva organizacional das escolas estaduais, uma vez que as escolas indígenas que o Estado se responsabiliza dispõem dos documentos burocráticos sistematizados.

Nesse sentido, sobre a escola que valoriza o aluno, Beltrame parte do posicionamento que:

A escola é um espaço privilegiado de legitimação de alguns saberes em detrimento de outros. Nas suas práticas, a escola tem o poder de definir que o conhecimento de alguns grupos seja digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos são ignoradas ou mantidas sob suspeita quanto a sua significação científica (BELTRAME, 1995, p. 50).

Dessa forma, construir este espaço não é uma tarefa fácil, porque requer grande empenho e reflexão dos envolvidos, pois estamos diante de uma instituição que carrega consigo uma responsabilidade que, dependendo do desenvolvimento, poderá enaltecer ou negar vozes.

Ressaltamos que a padronização organizativa com matriz curricular própria e projeto político pedagógicos é pertinente, mas não é pré-requisito para a escola ser indígena, bem como não inviabiliza o funcionamento e tomada de decisão da comunidade escolar. Um fator importante refere-se à veicular o saber indígena dentro desta instituição e viabilizar este ensino torna-se requisito de maior amplitude. Quanto a esta instituição estar estruturada burocraticamente, a Resolução nº 03/99 aponta para os prazos que as escolas indígenas têm para se regularizarem dentro dos termos exigidos.

Segundo Moreira (1993) isso torna-se possível por meio do engajamento entre professores e sociedade, buscando minimizar as distâncias entre sonho e realidade escolar. Nesse viés, a luta dos movimentos é o principal fator para a mudança.

2.3 A Escola de Betel

A Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié foi inserida na comunidade dentro dos parâmetros para implantação de escola indígena. Ela está situada na margem direita do Rio Solimões na Aldeia Betel povo Kambeba, na terra

indígena da Barreira da Missão, a qual se encontra devidamente demarcada segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 25 km da sede do Município de Tefé.

Esta escola foi construída em 1981, atendendo a reivindicação da comunidade, pois não havendo ainda a escola naquele território, os alunos tinham que se deslocar para escolas mais distantes, em busca do estudo, causando preocupação aos pais. O processo de apropriação do ambiente escolar perdurou por vários anos; foram inúmeras cobranças da população da Aldeia Betel aos Prefeitos de Tefé até ser construída a escola naquele local

Atualmente, a escola compreende três locais distintos, numa organização das séries de forma aleatória e não tem uma lógica própria. O que podemos verificar de diferente é que os alunos da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental estudam no turno matutino e os demais no turno da tarde e no noturno.

As imagens abaixo nos mostram os três locais que fazem parte da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié:

IMAGEM 02 – Anexo escolar



Fonte: Os autores (2018)

Nota: Anexos da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié

IMAGEM 03 - Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié



Fonte: Os autores (2018)

Nota: local da pesquisa

A imagem nos mostra os três locais que fazem parte da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, sendo que a fotografia do meio é o centro de referência, onde funciona a secretaria da escola, as demais são os anexos que surgiram devido à necessidade de novas salas de aula. O tuxaua kambeba afirma que:

A Augusto Cabrolié era construída lá na ribanceira foi o tempo que o barranco começou a cair, aí nós, os moradores, retiramos de lá e trouxemos pra, onde ela está agora, era maior nossa escola, mas na mudança quando fomos refazer não deu mais certo e ficou desse tamanho (informação verbal)⁴⁰.

O nome da escola foi escolhido pela administração vigente, que fez uma homenagem ao Augusto Cabrolié, um dos diversos padres que compuseram o quadro da Prelazia de Tefé. Augusto Cabrolié veio da França fazendo parte das

⁴⁰ Entrevista concedida por NU, em Comunidade Betel, em 2018

missões católicas para o Amazonas, desempenhando a obra missionária em fins do séc. XIX e primeira metade do sec. XX. Viajando pelo Rio Juruá, Cabrolié e mais outro padre relatam que encontravam grupos de índios e descreviam as suas bravuras, pois era alvo de perseguições por parte dos fazendeiros brancos que queriam ocupar suas terras; puderam presenciar chacinas, escravaturas e ainda, a venda de crianças indígenas.

Cabrolié, depois de inúmeras viagens, fixa seu posto na Boca de Tefé e inicia seu ministério como professor na escola ali recentemente construída. Sua trajetória envolve serviços espirituais oferecidos rio abaixo e prática de ser professor. No seu percurso, dada a carência de médicos na região ribeirinha, ele atua também com essa atividade, mesmo não tendo a formação necessária. De acordo com Cachada,

Quando alguém percia e precisava de ajuda médica ele aventurava-se em prestar socorros até mesmo medicando o doente. Na Barreira da Missão, onde se localizava a casa do padre, atuou como professor da escolinha, celebrou missa e finalizou seus dias naquele lugar (CACHADA, s.d, p.77).

Então, em colocar o nome de Cabrolié na escola ao que pudemos verificar não houve objeções por parte do grupo étnico, pelo contrario, percebemos certo apreço as atividades realizadas pelo padre, julgando ser justa a homenagem destinada ao médico Cabrolié.

Após a construção e nomeação da instituição escolar o Coordenador Indígena Municipal, afirma que:

Foram iniciados os processos de matrícula dos alunos e a indicação dos docentes, para atuação na educação escolar. Na época a escola atendia essas modalidades: Pré – Escola e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. O primeiro professor na Augusto Cabrolié foi Francisco Vital (não-indígena), e dentre os docentes que atuaram como pioneiros encontravam – se quatro professores não-indígenas e dois indígenas, sendo um do povo Miranha e um do povo Ticuna. Outros professores vieram depois compor o quadro de funcionários (informação verbal)⁴¹.

A Educação oferecida na comunidade Betel está a cargo do Município de Tefé-AM que, por meio do regime de colaboração entre os entes federados assumiu a responsabilidade com a educação escolar indígena em todas as modalidades oferecidas na aldeia. Com isso, a organização da escola indígena da Betel, pouco se diferencia das demais escolas e “é oferecido ao grupo étnico mesmo tratamento

⁴¹ Entrevista concedida pelo Coordenador Municipal da Educação Escolar Indígena, em Comunidade Betel, em 2018

destinado às populações ribeirinhas” (WEIGEL, 1995). Isto leva a questionamentos do tipo “e quando o Estado não se responsabiliza pela Educação Escolar Indígena os grupos étnicos perdem todos os seus direitos?”

É bem consensual entre os Kambeba da Betel que pouco se tem feito pela educação escolar indígena na comunidade. A estrutura física da escola fica a desejar, o planejamento escolar foi feito com os indígenas em cima de uma estrutura indicada pela SEMED – Tefé, eles acrescentam alguns aspectos do interesse do grupo, mas não chega a ser construído em colaboração técnica e científica, contemplando as orientações das Diretrizes, quanto à matriz intercultural, calendário próprio, projeto político pedagógico sistematizado, observando as especificidades do grupo.

Dessa forma, as Diretrizes são vivenciadas no chão da escola de forma fragmentada, são incorporados aspectos pontuais endossados pelo grupo na comunidade, pois eles buscam a construção da escola indígena, mas muitos ainda são os problemas que impedem a efetivação da educação escolar prevista nas Diretrizes nesta comunidade.

O Projeto Político Pedagógico-PPP segundo as Diretrizes (2013) constitui-se numa

[...] expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar (BRASIL, 2013, p. 408).

Observamos que na SEMED-TEFÉ não há pessoal especializado para colaborar tecnicamente na instrumentalização de alguns documentos pertinentes para composição da Educação Escolar Indígena do Município.

Os currículos da Educação Escolar Indígena precisam levar em consideração alguns aspectos que os definam como educação para os indígenas, tendo em vista, as características do grupo e com isso abordar “a perspectiva intercultural”, podendo constar no PPP e ainda, fundamentar o “reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação” (BRASIL, 2013, p. 410).

Silva (2003) afirma que:

O aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valorize as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural (SILVA, 2003, p.30).

Percebemos a relevância do ensino, contemplando a perspectiva intercultural que favorece ao aluno indígena uma aprendizagem, incorporando os hábitos e costumes do grupo ao longo do processo educativo e nesse processo não há perdas, mas a valorização das identidades étnicas.

Em relação ao quadro de professores desta escola, ele estava composto por docentes em sua maioria indígenas, mas também com professores não-índios.

Sobre isso, o Coordenador Indígena Municipal afirma:

Perceber um avanço na apropriação do espaço institucionalizado, mediante a educação escolar indígena, com crescimento em âmbito legal e administrativo, mas falta muito para ser de fato e direito o que nós esperamos que fosse. A nossa luta continua de pé até alcançarmos nossos objetivos (informação verbal)⁴².

O depoimento reflete que a educação escolar entre esse grupo está acontecendo, mas ainda em processo de lutas. O principal ponto que os caracteriza no avanço desta educação e identificação refere-se ao quadro de professores indígenas, esse é para eles, um avanço em termos da educação que eles têm buscado. Ter garantido professores indígenas para ministrar aulas na comunidade, significa a continuidade das crenças e dos costumes deles.

Na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié as lideranças, professores indígenas e pais participam das reuniões para discussões da educação escolar. Nas reuniões existia uma dinâmica própria do grupo, em que todos podiam expressar seus interesses, finalizando com a participação do tuxaua. Dessa forma, podemos observar a participação comunitária na educação do grupo, e também na organização deles para manter no seu quadro de funcionários professores indígenas.

Os alunos contam com professor bilíngue que, por sua vez, atua no contra turno, ensinando aos alunos e comunitários a língua materna, tentando revitalizar a língua que eles consideram que não estava morta, mas adormecida. Eles contam

⁴² Entrevista concedida pelo Coordenador Municipal da Educação Escolar Indígena, em Comunidade Betel, em 2018.

ainda, com o professor multilíngüe, este professor não é indígena e ministra aula de Língua Inglesa aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

As atividades avaliativas em nada se diferenciam das demais escolas da sociedade civil, os professores obedecem às indicações da SEMED – Tefé, inclusive os diários de classes são ao final do ano letivo entregues aos técnicos da SEMED e todas as etapas, concernentes à aferição das notas são devidamente conferidas pelo setor responsável pelo recolhimento dos diários da SEMED. A forma como acontece avaliação da aprendizagem na escola da Betel parece-nos fragmentada e diferente do que foi pensado para as salas de aulas dos indígenas.

As Diretrizes enquanto documento norteador para política da educação escolar para os povos indígenas contaram na sua construção com a participação de lideranças étnicas. Portanto, elas trouxeram a perspectiva de destinar aos povos autonomia na forma de gerenciar a escola, na contratação dos professores, na forma de avaliação dos alunos, na sua organização de modo geral e para cada item de funcionalidade da educação escolar há um item a ser considerado.

Da legislação e sua aplicabilidade na prática com efetivas políticas que visam construir as escolas indígenas com funcionalidade e características diferenciadas implementando um ensino bilíngüe, intercultural dentro dessas escolas, percebemos a necessidade de atuação do poder público com o apoio devido aos movimentos indígenas que atuam na busca da otimização desse ambiente escolar.

Santos menciona o importante papel a ser realizado pelo movimento indígena na organização e cumprimento das políticas para os povos. Afirma que “o movimento indígena representa um passo decisivo para romper a exclusão a que os índios foram historicamente, sujeitados pela colonização européia” (2003, p.144). Esta exclusão precisa ser superada em tempos atuais, sendo fundamental a participação dos movimentos para melhoria da estrutura e composição dos espaços escolares.

2.4 A Comunidade Betel e os professores

A base inicial para atuação de professores em escolas indígenas refere-se ao quesito “Ser Indígena” para que a relação com a comunidade progrida. Entretanto,

este não é o princípio encontrado na Comunidade Betel da etnia Kambeba, que no quadro docente conta também com professores não-indígenas.

Em recente entrevista com os professores da comunidade Betel constatou-se que o quadro escolar é composto em parte por docentes indígenas descendentes das nações Ticuna, Kambeba, Cocama, e Mayoruna e os demais professores não são indígenas. As demandas dos alunos são das etnias Kambeba e Ticuna que de acordo com o gestor escolar kambeba AL,

[...] a escola prioriza a cultura, sabemos que a legislação manda que cada povo estude em salas separadas, mas na comunidade não tinha como formar turmas específicas das etnias e as turmas eram multisseriadas. Em conversa com os líderes, os pais das Comunidades Barreira de Cima, do Meio e de Baixo, povos Tikuna e Kambeba ficou decidido por unir as turmas, sendo que os professores das séries específicas reforçam o que foi trabalhado pelo professor bilíngüe. Nisso, vencemos a multisseriação problema detectado pela comunidade e chegamos a um consenso, mesmo indo contra a legislação, mas entendemos que esta foi uma forma de exercermos nossa autonomia (informação verbal)⁴³.

Podemos identificar o uso da interculturalidade crítica discutida a partir das percepções de Tubino (2005), em que existe o diálogo com o grupo, o consenso e melhorias políticas para convivência coletiva.

No que tange à formação acadêmica dos professores vemos a consolidação das reivindicações feitas pelos primeiros movimentos de professores indígenas da região, pois em entrevista dada à pesquisadora detectamos que a maioria tem formação em Magistério Indígena, outros estão em processo, como outrora mencionamos. Esta é uma das formas adotadas pela comunidade para manter o território identitário demarcado.

Mas também, encontramos professores indígenas sem nenhum curso específico, formado nas diversas áreas do conhecimento, bem como professores que não são indígenas, mas que atuam na escola da Betel e chegam à comunidade a partir de Processo Seletivo Simplificado - PSS para contratação de professor realizado pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Tefé. A escola tem uma demanda de alunos que precisaria de mais professores indígenas qualificados, mas como o quadro de profissionais é reduzido, precisam completar com os não-indígenas.

⁴³ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

Os professores não-indígenas entram na comunidade por meio do PSS e certo aval da comunidade, que depois de ter o quadro de professores indígenas preenchido abre espaço para os não índios. Na fala do professor indígena, ele diz, *“que bom seria se todos os nossos professores fossem indígenas, não menosprezando os demais, pelo menos todos conheceriam a nossa realidade ficava tudo mais fácil”* (informação verbal)⁴⁴.

No relato acima, há indícios de que a expressão “ser mais fácil” seria uma forma de dar continuidade aos costumes, às crenças e hábitos indígenas dentro do cenário educacional, pois o projeto de escola que o povo Kambeba vem desenvolvendo parte da perspectiva de conduzir uma escola que trabalha em prol da cultura local. Esse ponto de vista é defendido por Cuche, afirmando que:

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (CUCHE, 2002, p.45).

Os professores indígenas também são submetidos ao PSS, mas com diferença de que a comunidade tem autonomia para, caso o professor não seja selecionado, os líderes reivindicam a vaga junto ao órgão competente. Dos profissionais indígenas entrevistados todos tiveram a indicação da comunidade para exercer a docência indígena. Segundo os professores e o Coordenador Indígena Municipal, eles disseram que entraram em acordo, para manterem-se mais fortalecidos. Nas palavras do Coordenador, *“esta é uma das formas que a comunidade se organiza para cada vez se manter mais indígena, já temos 18 professores que atuam na Augusto Cabrolíe que são indígenas e isso é resultado da luta do movimento”* (informação verbal)⁴⁵.

Paulo Freire fala sobre essa luta que alcança todas as classes sociais, pois cada sociedade busca interesses antagônicos. Entretanto “a luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes [...] os acordos fazem parte igualmente da luta” (1992, p.03). Portanto, percebemos esse momento de acordos em que os indígenas conquistam certa autonomia na tomada de decisão em compor

⁴⁴ Entrevista concedida por MA, em Comunidade Betel, em 2018

⁴⁵ Entrevista concedida pelo Coordenador Municipal da Educação Escolar Indígena, em Comunidade Betel, em 2018

o quadro docente com o maior número de professores indígenas.

A conquista do quadro reduzido de professores não-indígenas entre os kambeba é bem recente. Nas palavras do gestor escolar kambeba, ele relata sobre isso, dizendo “sempre teve mais professor não-índio do que indígena aqui na escola” (informação verbal)⁴⁶. A fala do gestor nos mostra que os kambeba da Betel têm compreendido que a Educação Escolar Indígena precisa estar fundamentada dentro dos padrões de interesses indígenas, para ela alcançar os projetos do grupo.

Em depoimento a professora indígena diz,

Eu entrei para ser professora porque sempre os nossos líderes falavam que precisava de professores nossos, porque os brancos estavam tomando nossas vagas, e era uma necessidade da comunidade ter professor indígena, aí eu terminei o Ensino Médio e fui logo dar aula, depois apareceu a Licenciatura Intercultural e aí tinha vaga, aí a comunidade me indicou logo (informação verbal)⁴⁷.

Outro professor indígena acrescenta,

[...] eu cresci ouvindo os nossos líderes falando que precisavam de professores de dentro da comunidade, quando eu terminei o Ensino Médio fui fazer Turismo da UEA, depois surgiu a Licenciatura Intercultural então eu resolvi ser professor, porque já era um sonho que eu tinha, então a comunidade me indicou, os nossos espaços precisam ser vividos por nós (informação verbal)⁴⁸.

Sobre os depoimentos, observamos que as Diretrizes abordam a questão da formação dos professores, apontando essa questão como um desafio a ser superado. De acordo com as Diretrizes “a escola indígena só [será] possível se à sua frente [estiver] como docente e como gestores, os próprios indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2013, p. 396).

Percebem-se evidências do grupo étnico que busca a qualificação profissional dos comunitários para contribuir com a continuidade da cultura, e os líderes ao tratar o assunto “Educação” buscam a preparação dos indivíduos, pois têm conhecimento das causas indígenas e os direitos que os assistem. Entretanto, precisam estar preparados legalmente para delimitação do espaço étnico. Portanto, os mais jovens crescem em meio aos anseios das lideranças em formalizar a educação, priorizando as especificidades dos povos, e cabe aos indígenas a organização devida para

⁴⁶ Entrevista concedida por AL, em Comunidade Betel, em 2018

⁴⁷ Entrevista concedida por FA, em Comunidade Betel, em 2018

⁴⁸ Entrevista concedida por RO, em Comunidade Betel, em 2018

composição do quadro.

Dessa forma a etnia Kambeba se organiza para que a educação oferecida na comunidade tenha qualidade e atinja patamares aceitáveis (DEMO, 1993), ocupando os espaços que são destinados aos indígenas. Nisso a trajetória de tomada dos territórios parte da visão coletiva, buscando nas gerações um espírito de luta para continuar as conquistas empreendidas em anos posteriores.

Por outro lado, Paulo Freire (1992) afirma que “a história não se entrega ou se curva docilmente à vontade”, o que podemos verificar na contratação dos professores não-indígenas, tendo em vista que essa realidade é vigente na comunidade Betel. Os professores chegam à comunidade sem a menor noção da Educação Escolar Indígena. A professora não-indígena afirma,

Eu cheguei à comunidade e não tinha a menor noção sobre a cultura do povo, Educação Escolar Indígena, eu só ouvia falar que era diferenciada, bilíngüe. Mais em que? Sou formada em Matemática e fui dar aula no 4º ano, aí eu falei com o gestor ele disse que depois eu me acostumava (informação verbal)⁴⁹.

Outra professora não-indígena contratada pela SEMED, também partilha o mesmo sentimento, em seu depoimento ela diz,

Eu sou formada em geografia dando aula para os alunos da Educação Especial, também não tinha conhecimento nenhum da Educação Escolar Indígena, o planejamento é voltado para alunos de forma geral, não tem essa de ser indígena ou não, eu ouvia falar de Educação Escolar Indígena que era diferenciada, mas não vi nada disso, cheguei à Betel pelo PSS é o meu 2º ano de professora e 1º ano na comunidade Indígena (informação verbal)⁵⁰.

Nesse depoimento, podemos perceber como tem sido o processo de organização do quadro docente da escola indígena: o professor apresenta pouca experiência e o mínimo conhecimento das causas dessa população. O gestor indígena e demais da equipe que os representam na Secretaria de Educação Municipal apresentam certa autonomia, mas faltando professores indígenas com a qualificação exigida pela legislação acabam por deixar os não-indígenas ocuparem um espaço que seria deles por direito.

Em depoimento as professoras não-indígenas NA e MI, afirmaram: “nós entramos pra dar aula na comunidade Betel depois que o gestor avisou na SEMED

⁴⁹ Entrevista concedida por NA, em Tefé, em 2018

⁵⁰ Entrevista concedida por MI, em Tefé, em 2018

que tinha vaga, porque os professores indígenas já haviam sido lotados; depois disso que eles nos lotaram". Nesse sentido, percebem-se avanços nas tomadas de decisões do grupo, pois exercem autonomia na composição do seu quadro docente, optando por resguardar o direito dos alunos indígenas em ter aula com professores indígenas. De acordo com as Diretrizes

Os professores aparecem [como] principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização de novos saberes e práticas (BRASIL, 2013, p. 396).

Percebemos que o professor indígena que está se qualificando na comunidade Betel, parte do princípio da necessidade vigente em constituir um quadro da Educação Escolar com indivíduos que interagem no mesmo espaço identitário, com professores que atuam na formação dos discentes, respeitando as suas especificidades. Para isso, ter professores indígenas, com a devida formação acadêmica, facilita o trabalho escolar.

Segundo Canclini (2008, p.XXXIII) "a fluidez das comunicações facilita-nos apropriarmos de elementos de muitas culturas, mas isto não implica que as aceitemos indiscriminadamente". Essa é uma realidade entre os Kambeba que "são aceitos" pelos não indígenas, mas ignoram algumas atitudes tomadas pelos alunos em situações aleatórias. Por exemplo, "*os alunos deixam de vim para aula para ficar na ribanceira olhando o rio*" ou "*os alunos não vem à aula porque vão acompanhar os pais na pesca*" ou "*a aluna não aprendeu a ler porque não quis, a mãe falou que não era importante*" foram às palavras das professoras não-indígenas NA e MI.

Portanto, com a interculturalidade podemos vivenciar situações de fluidez cultural, mas, não quer dizer que os preconceitos foram superados. A apropriação dos elementos culturais vai acontecendo nesses interstícios, mas os processos discriminatórios também estão acontecendo, mesmo que de forma menos agressiva.

A professora indígena nos contou que foi ser professora pela necessidade e diz, "*na época não tinha aí a comunidade me escolheu, aí fui fazer o Magistério aí quando eu terminei, comecei a trabalhar, porque nesse tempo não tinha professor na comunidade*" (informação verbal)⁵¹. São condições pontuais vividas no contexto

⁵¹ Entrevista concedida por LEO, em Comunidade Betel, em 2018

kambeba, que levam a busca da organização e fortalecimento do coletivo e trazer para escola professores da própria aldeia.

Podemos concluir que os professores indígenas que compõem o quadro na Educação Escolar Indígena vêm da necessidade iminente do coletivo. O que também deve ser considerado segundo Giroux que,

Os professores e aqueles interessados em educação devem passar a compreender como a cultura dominante funciona em todos os níveis de ensino escolar para invalidar as experiências culturais das “maiorias excluídas. Isto também significa que os professores, pais e outros devem lutar contra a impotência dos estudantes afirmando suas próprias experiências e histórias culturais (GIROUX, 1997, p.39).

Para que a Educação aconteça de forma a respeitar diálogos interculturais é necessário observar as questões trazidas por Giroux. Do contrário cairíamos no otimismo ingênuo abordado por Cortella (2004), em que os professores indígenas empreenderiam um esforço que não surtiria o resultado esperado, pois aspectos que fazem parte da construção do cenário de Educação não estariam sendo levados em conta.

No universo de Educação Escolar Indígena e autoafirmação da identidade, ser professor indígena é ter um olhar voltado a todos os aspectos mencionados, não esquecendo o movimento intercultural, onde estão inseridos, uma vez que o contato com a sociedade envolvente é algo bem arraigado. Portanto, dialogar com essa sociedade se faz necessário, mas que não aconteça de forma arbitrária: “De todo modo, a intensificação da interculturalidade favorece intercâmbios, mistura maiores e mais diversificadas do que em outros tempos” (CANCLINI, 2008, p.XXXIII).

É nesse viés que a identidade Kambeba está se amparando entre tomadas de território e trocas de conhecimentos. Os aspectos culturais e históricos que envolvem esse povo têm sido considerados no processo de interculturalidade, pois os professores indígenas têm consciência de que é necessário trabalhar na perspectiva intercultural, para não ficarem alheios ao contexto social. E, também não abrem mão de ter o quadro docente com o máximo de professores indígenas, pois de acordo com o Tuxaua Kambeba “*ser formado na base é melhor do que trazer alguém de fora*” (informação verbal)⁵², o que favorece o diálogo com conteúdos na

⁵² Entrevista concedida pelo tuxaua NU, em Comunidade Betel, em 2018

hora de ensinar as crianças, uma vez que o professor indígena tem o conhecimento da realidade, podendo melhor falar dela.

2.5 As práticas pedagógicas dos professores

Nas reivindicações trazidas pelos povos autóctones nos movimentos de professores e demais indígenas, estavam ligados à demarcação territorial a saúde e a educação, sendo que as identidades do grupo estavam intimamente ligadas a tais fatores. Ou seja, garantir a subsistência através de sistemas de saúde que resguardassem o povo, ter segurança na posse de suas terras e suas raízes culturais e históricas que buscavam não perdê-las, afirmando nesse sentido, a sustentabilidade das identidades e contemplação das suas culturas.

A luta pela identidade pressupõe organização e articulação política. Não podemos dizer da perda total das identidades dos povos indígenas no Brasil, mas a dificuldade em mantê-las torna-se o problema em potencial (MELIÁ, 1979). Dessa forma, busca-se uma educação com ações específicas para os índios, reconhecendo às diversidades étnicas, e com esse fim a educação escolar indígena consiste em ser diferenciada bilíngüe, intercultural, comunitária. Tubino (2005) sustenta que “na região amazônica, a educação intercultural bilíngüe gerou muitas simpatias entre os povos indígenas. Eles são os primeiros a reivindicar o direito à diferença, a uma educação que contribui para o fortalecimento de suas próprias identidades”.

De acordo com Fleuri (2003, p.58), “uma experiência concreta de educação intercultural pode nos ajudar a compreender como desconstruir essa lógica binária que acompanha a nossa visão de mundo”. Acreditamos que talvez esse seja o caminho visado pelos povos indígenas para superar esta lógica (branco x índio) nas relações antagônicas empreendida pela sociedade nacional: usar a interculturalidade no processo educativo para superar e desconstruir preconceitos que foram submetidos.

A Educação Escolar Indígena vem com a proposta de compreender as especificidades e diversidades étnicas, resgatando as particularidades históricas dos povos num contexto intercultural, onde os conhecimentos acontecem. A fim de vivenciar essa interculturalidade de forma plena, os professores buscam fazer grupos

de estudos para reconhecimento das legislações que discorrem da causa indígena para melhor embasamento e luta pelas questões que os envolvem dentro da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, conforme a fala do professor indígena na reunião a equipe escolar,

Vamos nos reunir para estudar as leis, e lutar pela nossa Educação, porque a nossa escola é comunitária e as decisões vão ser tomadas pelo grupo, e quando vierem nos confrontar com alguma coisa das legislações vamos ter a resposta, porque eles (não-índios) quando vem tem a lei na ponta da língua (informação verbal)⁵³.

A Educação Escolar Indígena na aldeia se constrói por meio de lutas e tomada de território. Vivenciar essa educação de fato e direito empreende busca por um conhecimento ainda maior por parte do grupo. A apreensão das legislações é algo sumamente valioso e eles precisam entendê-la para melhor articulação com os não-indígenas nos embates políticos.

Os professores buscam implementar uma prática docente que esteja de acordo com o que prima a Educação Escolar Indígena, que deve ter característica comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, segundo garantem a Constituição Federal de 1988 e leis decorrentes.

Essa forma de educação escolar contribui para autonomia indígena no meio dos Kambeba, pois possibilita aos professores atuarem com prática diferenciada das escolas não-indígenas. A exemplo, isso pode ser observado na fala do professor indígena quando diz,

[...] a gente está conseguindo avançar e conquistar uma educação diferenciada mudou muita coisa por aqui, nas aulas de Educação Física às vezes saímos para pesquisar com os mais antigos, os pais para verificar que tipo de brincadeira eles brincavam na época deles, daí trazemos para a sala de aula. Brincamos o famoso jogo da velha mais com elementos da nossa cultura, usando materiais construídos pela própria comunidade, que pode ser utilizados nas outras disciplinas. As bolas que confeccionamos com saco, o bambolê para as meninas podem tirar cipó no mato, que podemos utilizar também na atividade com o cabo de guerra, essa educação fortalece a educação que é diferente da cidade, sendo considerado no nosso planejamento. Eu contribuo com a nossa cultura de ser índio, porque antes nos fazíamos muito que os brancos lá faziam, depois vimos que precisava mudar, então começamos a agir diferente. Eu apoio nossa cultura, apesar de não está fazendo a faculdade, mas, eu nunca vou deixar de ser índio (informação verbal)⁵⁴.

⁵³ Entrevista concedida por MA, em Comunidade Betel, em 2018

⁵⁴ Entrevista concedida por AD, em Comunidade Betel, em 2018

Percebemos no relato acima que o professor se esforça em trazer uma prática que reafirme a identidade indígena, vendo nas brincadeiras, confecção do material esportivo uma forma de ensinar os alunos aspectos da cultura Kambeba.

Para os Kambeba a bola tem uma importância particular, pois, segundo o depoimento do professor,

Os Kambeba foram os pioneiros nos jogos com a bola no futebol, segundo a nossa história, por isso o aluno Kambeba tem tanto apreço pela brincadeira, na hora do intervalo os Kambeba jogam bola. Os tikuna gostam mais de pular na água, tomar banho dentro do rio é a brincadeira mais apreciada pelo Tikuna (informação verbal)⁵⁵.

De acordo com Meliá,

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p.12).

O autor reforça as condições dos professores em direcionar os alunos aos aspectos relevantes da cultura e identidade. A prática docente atua com estratégias que fogem aos modelos implantados pelo sistema. Os indígenas reproduzem às novas gerações o que antepassados vivenciaram em uma forma de perpetuar os costumes.

Sobre esse papel exercido dentro do contexto escolar, Lins afirma,

[...] a transmissão da herança depende, desde então, para todas as categorias sociais (porém em diferentes graus). [...] Até então atribuída somente à palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar, a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce competem hoje também à escola, cujos julgamentos e cujas sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, e contribuem de forma absolutamente decisiva para a construção da identidade (LINS, 1997, p.8).

Na participação do autor podemos perceber o aval dado a escola em contribuir na construção da identidade, não importando a categoria social. Vemos o ambiente institucionalizado com incumbências que exigem do professor posicionamento para contribuir na formação do indivíduo.

Na perspectiva de Forquin (1993), o professor ao ministrar suas aulas tem a

⁵⁵ Entrevista concedida por MA, em Comunidade Betel, em 2018

tarefa de aproximar os estudantes o máximo possível do contexto dela de convívio, Freire (1992), defende a ideia de permitir que o aluno tenha voz ativa, superando a visão ingênua da sociedade, desmistificando, desocultando as ideologias de caráter dominantes. Dessa forma são situações vivenciadas no meio Kambeba que contribuem para a formação dos alunos e os professores agem no empírico dando cientificidade ao conhecimento, criando espaços de vez e voz aos alunos indígenas.

Para a professora indígena sua prática contempla,

[...] o trabalho com as sementes na matemática para ensinar os alunos a contar, são estratégias que nós utilizamos, com as cores fazendo pintura corporal com os alunos, utilizando o grafismo, na pintura corporal a utilizamos substâncias, elementos da própria natureza: como o urucum, nós contamos a história do povo, trabalhamos essa história, porque os alunos precisam conhecer e às vezes tem alunos que não conhece a sua própria etnia (informação verbal)⁵⁶.

Podemos encontrar traços que reafirmam a identidade Kambeba no ambiente escolar. Mandulão (2006) afirma que “espaço de acesso a conhecimentos acumulados pela humanidade, de valorização de práticas tradicionais” desenvolvidos em práticas pedagógicas que se fortalecem elementos sociais da cultura indígena.

Ressaltamos o uso do “grafismo” como forte aliado na composição cultural Kambeba. Trata-se, portanto, de elemento propulsor de identidade, entre o grupo que vem sendo trabalhados na sala de aula os desenhos, com os alunos, nas memórias, raízes históricas da etnia. Os professores desenvolvem nas ações do cotidiano, práticas que contribuem com a formação identitária do coletivo.

A Educação Escolar Indígena tem características diferenciadas, dentre as quais podem ser observados a partir da “comunidade, a prática da língua materna e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendário diferenciados e materiais específicos” (MANDULÃO, 2006, p.221).

Apesar dos Kambeba não serem mais falantes da língua Kambeba, eles nutrem o desejo em revitalizar a língua materna e para isso eles não abrem mão de ter o professor bilíngue. O professor bilíngue atua com aulas para o público escolar e todo o coletivo. De segunda à quinta – feira ele atende os alunos e na sexta – feira a comunidade (informação dada pelo professor indígena bilíngue JE).

⁵⁶ Entrevista concedida por FA, em Comunidade Betel, em 2018

O professor bilíngüe atende os indígenas na oca, conforme figura abaixo:

IMAGEM 04 - Oca da comunidade Betel



Fonte: Os autores (2018)

Nota: local de reuniões comunitárias

As aulas e os materiais produzidos destinam-se à cultura e revitalização da língua materna. O professor indígena afirma que,

[...] os alunos aprendem um pouco da língua, não tanto, mais algumas palavras de boas maneiras, cumprimentar, aprendem nossa música, danças, falamos da história do povo Kambeba, eu sei que não são todos que aprendem, porque é como uma alfabetização, a criança demora um poço para ser alfabetizada, mas a gente vê que tem crianças que já falam, cumprimenta na nossa língua. E futuramente se eu não puder está mais aqui, já tem outro que vão continuar e que foi através do que eu ensinei (informação verbal)⁵⁷.

O depoimento reflete a prática pedagógica que contribui para o fortalecimento da identidade indígena. Por outro lado, não observamos no interior da oca nenhum ornamento indígena correspondente aos elementos culturais dessa etnia, constando apenas um quadro branco. Dentre as questões da revitalização da língua e, demais

⁵⁷ Entrevista concedida por JE, em Comunidade Betel, em 2018

aspectos culturais são dados ao professor indígena bilíngue à tarefa de trabalhar, levando os estudantes à identificação dos elementos da cultura Kambeba. Porém, na prática, a falta de preparo do professor ou ainda a falta de materiais pedagógicos adequados ou suficientes levam os estudantes a um estado de desinteresse, impossibilitando o processo.

Na perspectiva da revitalização da língua e demais elementos culturais, Monserrat, afirma:

Pode-se dizer que o que interessa às sociedades indígenas é um processo escolar de manutenção lingüística, em que o ensino bilíngüe aponte para o fortalecimento, mas, mais ainda, para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas maternas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômico- cultural frente à sociedade majoritária (MONSERRAT, 1994, p. 12).

Percebemos nos gestos e nas ações que, basicamente, este tem sido um dos principais interesses desse grupo indígena. Monserrat consegue definir com clareza aquilo que ficava subentendido nos discursos e expressões utilizadas pelos professores indígenas kambeba. Contudo, a autora afirma que no processo de desenvolvimento da língua, ele “só pode ser efetivamente posto em marcha se houver, por parte dos seus usuários — em primeiro lugar os professores indígenas —, a consciência da importância dessa tarefa, clara vontade política direcionada nesse sentido, e participação ativa e continuada em todas as etapas do processo (MONSERRAT, 1994, p.13).

Concordando, Meliá afirma que “a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura” (MELIÁ, 1979, p.10).

Dessa forma, o interesse do coletivo pela educação indígena, tanto a educação indígena quanto a educação escolar indígena são aspectos que se relacionam entre os Kambeba. Em relação à situação lingüística vivenciada na aldeia, Meliá (1979, p. 64) afirma que, “a língua tem que ser funcional, ela tem que poder ser falada e entendida por um grupo social relativamente amplo”. Dessa forma, encontramos indícios de que no meio dos Kambeba as palavras utilizadas da língua materna não são reconhecidas por todo o coletivo.

A mãe de aluno indígena Kambeba afirma “*não participo das aulas com o*

professor bilíngüe, eu fui algumas vezes depois deixei de ir, não sei falar nada na língua materna” (informação verbal)⁵⁸. Apesar das lideranças buscarem a garantia da continuidade da língua como elemento cultural da identidade Kambeba, ela não é, para toda essa comunidade, fator relevante. Para o pedagogo escolar “*não falar a língua não me faz ser menos indígena*” (informação verbal)⁵⁹. Sobre isso, podemos considerar as reflexões trazidas por Ninõ (1999/2000); ele diz que:

Es dentro de este complejo lingüístico que emerge La escuela indígena bilíngüe, establecida por ley dentro del espíritu de defensa de las culturas indígenas y como logro de las luchas reivindicativas, mas que no consigue abarcar La totalidad de las situaciones y de La problemática intercultural que inaugura el proceso colonizador, pues, cómo situar dentro de esta ley de bilingüismo escolar indígena, casos como el de los pueblos que perdieron su lengua y identidad cultural y que sintiéndose indígena por derecho, son considerados de hecho como poblaciones caboclas o meztizas? (NINÕ, 1999/2000, p. 39).

Essa é a condição em que se encontram muitos dos povos indígenas da Região Amazônica, e que atualmente buscam trabalhar conceitos interculturais e bilinguismo dentro do espaço escolar, o que é garantido por lei aos indígenas, mas que dadas às diversidades culturais não conseguem abarcar as dinâmicas existentes.

Sobre o bilinguismo Mackey (1970, p. 554 apud MELIÁ, 1979, p. 65) afirma, “o bilingüismo é um conceito extremamente relativo. O bilingüismo não é um fenômeno de língua: é uma característica do seu uso. Não é um aspecto do código, mas da mensagem. Não pertence ao domínio da língua, mas da fala”.

Podemos observar entre os Kambeba que o conceito de professor bilíngüe está relacionado ao indígena que pronuncia algumas palavras na língua materna e isso evidencia entre o grupo que a língua materna, aspecto da cultura do coletivo, está em uso, chamando “*de cultura viva e não algo folclórico*” nas palavras do gestor escolar Kambeba AL. Este aspecto da cultura está firmando-se paulatinamente, pois todos os dias são destinados horas para o trabalho de revitalização da língua e a produção cultural entre os estudantes indígenas.

Entretanto, Arroyo (2015) chama atenção para uma “consciência de mudança” que neste caso refere-se à participação de toda comunidade indígena,

⁵⁸ Entrevista concedida pela mãe de aluno MAR, em Comunidade Betel, em 2018

⁵⁹ Entrevista concedida por IVA, em Comunidade Betel, em 2018

buscando consolidar ações que visem a apropriação dos elementos culturais Kambeba e a transmissão dos mesmos aos filhos, que conseqüentemente, são alunos da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié. Nesse sentido, os professores indígenas não trabalham isolados, mas a aplicabilidade dos aspectos culturais à etnia terá sentido na vivência cotidiana em família. Portanto, a família parece-nos ser a primeira parceria na busca pelos elementos propulsores da identificação étnica.

Percebemos um cuidado adotado pela equipe escolar em manter através de cartazes algo da língua; também os professores identificam os cadernos dos alunos com a identificação de cada etnia. A imagem abaixo mostra ornamentos que fazem parte da escola:

IMAGEM 05 - Cartaz



Fonte: Os autores (2018)

Nota: Cartaz de boas vindas na língua materna.

IMAGEM 06 - Cartaz



Fonte: Os autores (2018)
Nota: Cartazes na língua materna.

Esta imagem refere-se às palavras de boas vindas em Kambeba e Tikuna. A professora ornamenta a sala e utiliza com os alunos, pois “o professor da sala de aula reforça aos alunos o que o professor bilingue ensina na oca em suas aulas, esse foi o acordo feito entre os comunitários” (informação verbal)⁶⁰. De acordo com Silva,

[...] esses são processos interculturais que podem ser vivenciados entre “duas ou mais culturas, que podem ser tanto de origem étnica quanto de caráter migratório em um mesmo espaço geográfico, apontando para a integração e reciprocidade de tal maneira que possam enriquecer-se mutuamente, conservando identidades próprias e ao mesmo tempo possibilitando o cruzamento dessas culturas que acabam, por sua vez, estimulando novas construções identitárias híbridas ou mestiças (SILVA, 2003, p.50).

Ainda que a escola não tenha uma proposta pedagógica estruturada e projeto político pedagógico sistematizado, conforme o que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais, isso não os impede de continuar no projeto de Educação Escolar Indígena, demarcando o território de identidade étnica, pois os professores dizem

⁶⁰ Entrevista concedida por ELI, em Comunidade Betel, em 2018

assumir o compromisso de trabalhar na perspectiva intercultural, fomentando uma educação diferenciada, bilíngue e comunitária.

Observamos que os obstáculos enfrentados pelos professores na atuação de práticas diferenciadas, diz respeito à estrutura administrativa das questões burocráticas, à falta de apoio da Secretaria de Educação Municipal nos vários sentidos e também de haver professores não-indígenas, pois os mesmos não demonstram interesses pelas causas indígenas, o que pode ser observado na fala da professora não-indígena, quando diz, “nas atividades que a escola promovia com a comunidade, eu nunca ia, porque nós não éramos obrigados a ir, o gestor deixava sempre a nosso critério” (informação verbal)⁶¹. Nesse depoimento, nós encontramos sinais da falta de interesses dos professores não-indígenas em tomar parte das situações relativas ao grupo étnico.

Mesmo com as situações que se apresentam na falta de interesses dos professores não-indígenas em participar ativamente na escola na Betel, o secretário indígena da escola vê avanços na construção das ações da prática educativa dentro da comunidade. Assim ele afirma:

Antes aqui a gente fazia muito que a SEMED mandava, agora já é bem menos, a gente já vê alguma autonomia nossa para decidir as coisas, nós participamos lá com eles, mas aqui a gente faz diferente, a educação diferenciada está acontecendo (informação verbal)⁶².

Percebemos a existência do discurso e prática consciente da educação diferenciada no depoimento do professor indígena EL, no sentido de ministrar as aulas aos alunos diferentes do que rege a SEMED. Esta consciência tem gerado uma autonomia significativa, podendo para tanto, conectar dialogicamente os saberes tradicionais⁶³ aos conhecimentos científicos produzidos pelos homens dentro do espaço escolar, favorecendo a aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, dos elementos culturais que têm dialogado com os conhecimentos universais que estavam compondo a prática educativa dos estudantes Kambeba, podemos observar a música cantada na própria língua, em

⁶¹ Entrevista concedida por NA, em Comunidade Betel, em 2018

⁶² Entrevista concedida por ELI, em Comunidade Betel, em 2018

⁶³ O conceito de tradicional é entendido como fenômeno social, que faz parte da vida cotidiana desses povos e que desempenha o mesmo papel dos saberes transmitidos nos espaços da educação instrucional: socializar as novas gerações (PÉREZ, 2007, p.229).

que as professoras cantam com as crianças, na sala de aula, podendo ser um aspecto relevante da cultura, uma forma de pontuar a expressão cultural adotada pelo grupo, e na escola é vivenciada pelos estudantes esse elemento da cultura Kambeba.

Observamos que a música Kambeba trabalhada na sala de aula pelos professores, nos eventos promovidos pela escola envolvendo a comunidade, eles cantam para o grupo; nem todos acompanham, mas podemos verificar ações da prática docente favorável à identidade da etnia.

As aulas com o professor bilíngue que ensina elementos culturais como dança Kambeba, os rituais da menina moça e história do grupo, as atividades são voltadas para as expressões corporais, a pintura Kambeba e formas de expressão através do grafismo; isso tudo é desenvolvido durante todo o ano letivo. Esta é uma tarefa do professor bilíngue, e os professores em sala de aula auxiliam a construção do conhecimento com os alunos. Apesar de terem esse acordo entre o grupo, não percebemos tanta sustentabilidade por parte de alguns professores, bem como os professores não-indígenas que em entrevista garantiram não trabalhar nada voltado aos aspectos étnicos, históricos e memórias do grupo Kambeba.

Se a interculturalidade é parte integrante da Educação Escolar Indígena e o princípio intercultural é o diálogo, como poderá existir essa conversa se não há reciprocidade entre os acordos feitos na comunidade. O professor não-indígena trabalha as suas disciplinas, mas não interage com os alunos acerca da identidade étnica, dialogando com a cultura do coletivo, pois quem demonstrou interesse em ensinar a música Kambeba, os jogos e brincadeiras foram os professores indígenas.

O diálogo intercultural precisa acontecer no contexto escolar como forma de minimizar essas diferenças e eventuais preconceitos que possam estar acontecendo dentro das salas de aulas. Nessa perspectiva, o professor é responsável em abordar esses parâmetros para reflexão da turma. O diálogo torna-se um elemento norteador que abre possibilidades de debates, desmistificando situações preconceituosas. De acordo com Nascimento e outros (2016), esse diálogo,

[...] é visto não apenas como uma troca, mas como um encontro humano, propiciando uma fusão de horizontes, no qual se cruzam perspectivas valorativas e cosmovisões diferentes, mas sem hierarquização, pois o que se busca produzir, a partir da fusão de horizontes culturais distintos, não é o consenso entre os diferentes, mas a ampliação de pontos de vista, e

autocriação de identidades. Assim, o diálogo intercultural produz a recriação e fecundação recíproca de identidades (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016, p. 193).

Vemos como possibilidade de concepções interculturais que podem acontecer no cotidiano Kambeba, trazendo elementos com aspectos da cultura étnica e possibilitando práticas docentes favoráveis à identidade indígena, as atividades realizadas na “semana dos povos indígenas”, em que são trabalhados os jogos interculturais. Isto acontece em todas as comunidades indígenas das adjacências do município. O projeto é realizado pelo coletivo no mês de setembro, em que os professores realizam com os alunos as atividades e percebemos que esses tipos de ações mediam aprendizagens e contribuem com auto-afirmação identitária.

O professor indígena Kambeba diz,

Eu posso afirmar que nossas práticas pedagógicas são diferentes e contribuem com a nossa identidade, por exemplo, nos jogos interculturais, utilizamos arremesso de peso, competição de arco e flecha, isso é algo que eu percebo vendo uma diferença entre escola de índio e a dos brancos (informação verbal)⁶⁴.

São ações da prática do professor Kambeba que atuam no fortalecimento da identidade do grupo. Para Cucho (2002, p.182), “a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas”.

Observamos na sala de aula muito da produção dos alunos que estava fortemente relacionada à identificação cultural do grupo; as atividades ligadas a expressões artísticas faziam menção à floresta; os desenhos com símbolos do grafismo têm a representação da força e a relação com os animais que tem uma simbologia para as etnias.

⁶⁴ Entrevista concedida por RO, em Comunidade Betel, em 2018

IMAGEM 07 – Crianças indígenas



Fonte: Os autores (2018)
Nota: Crianças indígenas desenvolvendo as atividades

IMAGEM 08 - Atividades



Fonte: Os autores (2018)
Nota: Colagem com sementes

IMAGEM 09 – Sala de aula



Fonte: Os autores (2018)

Nota: Momentos das crianças na sala de aula

IMAGEM 10 - atividades escolares



Fonte: Os autores (2018)

Nota: Mural de atividades

A professora indígena reitera,

Aqui na comunidade nós podemos fazer uma aula dentro da nossa cultura, por exemplo, na aula de arte, eu posso pegar elementos naturais e fazer a pintura corporal no meu aluno, e eu tenho certeza que quando ele chega na sua casa os pais não ficam com raiva, na escola dos brancos eu tenho certeza que não poderia fazer uma aula assim (informação verbal)⁶⁵.

Dessa forma, entre os Kambeba podem ser observados elementos que fazem parte da prática docente que impulsionam o coletivo no fortalecimento da cultura local. São aspectos pontuais, mas que diariamente se consolidam contribuindo com o grupo. Também encontramos diálogos interculturais acontecendo, pois a semana dos jogos é uma proposta da Secretaria que incorpora brincadeiras da sociedade envolvente com os jogos indígenas. Um exemplo disso é o jogo da velha que o professor utiliza para ministrar as aulas, adequando conteúdos a essa estratégia de ensino.

Os professores Kambeba carregam fortemente o argumento do que é ter uma escola diferenciada e conceituam a partir de que nesta escola,

[...] se trabalha a cultura, mas não somente a nossa cultura, não conhecer somente a nossa realidade, trabalhar as memórias do povo, conhecer as raízes históricas e aqui na nossa escola nós já trazemos um pouquinho dessa realidade, que pra nós ela ainda tem vida, toda comunidade precisa está engajada para valorizar a nossa identidade (informação verbal)⁶⁶.

Dessa forma, percebemos que para os professores Kambeba o exercício no viés intercultural esta acontecendo, mesmo que aos poucos, mas é consenso no coletivo que a educação escolar indígena está se construindo na aldeia e pode-se observar que os professores estão empenhados em trabalhar para a melhoria da aldeia.

De todo modo, consideramos algumas questões que nos fazem pensar esta realidade, como a escola não estar organizada burocraticamente. Sentimos falta do projeto político pedagógico para escolas indígenas, matriz curricular intercultural e calendários específicos, mesmo sabendo que esses elementos fazem parte da vivência do cotidiano escolar, na medida em que acontece a organização do espaço pedagógico de modo peculiar ao grupo étnico. Nesse sentido, os professores lutam para programar uma prática diferente das escolas para não-indígenas. Observamos

⁶⁵ Entrevista concedida por FA, me Comunidade Betel, em 2018

⁶⁶ Entrevista concedida por RO, me Comunidade Betel, em 2018

que os professores indígenas tomam a iniciativa de utilizar ações da sua prática direcionada ao diferencial e respeito às diversidades.

Por outro lado, temos os professores não-índios que não têm a perspectiva intercultural no ensino dos conteúdos. A professora não-indígena afirma, “*nas minhas aulas não contribuí em nada para a identidade do povo Kambeba; eu não tenho conhecimento de nada da cultura deles, tenho até curiosidade, mas desconheço*” (informação verbal)⁶⁷. Aqui nós podemos observar o (des) preparo do professor para atuação na educação escolar indígena, tornando-se um professor que apenas dá aula e que não leva o aluno a tornar-se um cidadão crítico que saiba pensar (DEMO, 2010).

Giroux chama atenção para a responsabilidade dos professores, pois segundo o autor, “é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p.161).

Observamos ainda, que apesar de práticas diferenciadas oferecidas aos alunos pelos professores indígenas no cotidiano escolar, também vimos esses mesmos professores ministrando aulas com conteúdos e técnicas de ensino que em nada se diferenciam das escolas para não-índios, como nas aulas de português usando a parte da ortografia preenchendo palavras com x/ch, ou em matemática com continhas soltas, sem contextualização do ensino, ou seja, assuntos deslocados, sem um sentido maior. Giroux (Idem) já mencionava sobre o cuidado com o que está sendo ensinado, que o professor precisa assumir tal responsabilidade em gerenciar um ensino pautado numa lógica com conhecimentos científicos.

Considerando todo o sistema cultural em que está imerso o cenário indígena, deve-se romper com a cultura assimilacionista que tem sido gargalo para esta população. Geertz afirma que,

A cultura é padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, se desenvolvem seus conhecimentos e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1978,

⁶⁷ Entrevista concedida por NA, me Comunidade Betel, em 2018

Os professores indígenas foram formados numa cultura dominante e tem a cultura indígena como minoria. Dessa forma certos significados e representações podem ser considerados como verdades quando os indivíduos não fazem maiores reflexões. Do outro lado temos os conhecimentos vivenciados em comunidade e essas identidades se formam em meio a situações antagônicas que, dependendo das representações e simbologias, podem agir de determinada maneira sem questionar a realidade, e aceitando algumas verdades tidas como prontas e acabadas.

Diante disso, entendemos que os professores passam pelo processo de identidade em desconstrução/construção. Segundo Stuart Hall (1999, p. 12-13), “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentada; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

Os sujeitos estão sendo confrontados nos diversos âmbitos, pois de um lado temos a história envolvendo os grupos étnicos, com preconceitos e violências vivenciados por anos afins, por outro os direitos adquiridos em legislações no que tange à educação escolar, e os professores com a incumbência de estar na frente e serem protagonistas da educação e demais desafios a enfrentar.

Podemos ver ações da prática do professor Kambeba que são específicas e bilíngues sendo trabalhadas no cotidiano da comunidade. Entretanto, com um projeto próprio de educação escolar com o envolvimento de todo coletivo e demais esferas do governo público, torna-se mais fácil desenvolver ações que viabilizem práticas promissoras ao desenvolvimento da identidade Kambeba. Sacristán (2001, p.13) afirma que “estamos diante de um direito universal satisfeito parcialmente e em medida desigual”.

Temos como aliada na mediação das ações do professor indígena, que fornece subsídios para um diálogo mais palpável, a educação intercultural que tem na escola um espaço de diálogo entre as culturas. Candau afirma que, “a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano

epistemológico e étnico, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate” (CANDAU, 2011, p.247).

De todo modo, a intensificação da interculturalidade favorece intercâmbios, misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos; [...] Essa visibilidade de regimes de pertença desafia mais uma vez o pensamento binário a qualquer tentativa de ordenar o mundo em identidades puras e oposições simples (CANCLINI, 2008, p.XXXIII).

Tubino (2005) trata duas vertentes da educação intercultural: uma caminha para uma perspectiva “funcional” que não leva à devida reflexão dos problemas sociais e as situações políticas em que as minorias estão inseridas e a outra considerada “crítica” trabalha as questões políticas num viés crítico que questiona o que lhes são colocados de forma arbitrária. Dessa forma, observar essas pontualidades significa avançar no processo educativo com foco no conhecimento que leva o aluno a pensar a realidade na qual está inserido. Walsh (2009, p.21) sustenta que “o enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele” (WALSH, 2009, p.21).

O termo “diálogo” significa uma “via de mão dupla entre escola e sociedade” (CORTELLA, 2004), em que todas as vozes são ouvidas. O diálogo não acontece de forma linear, arbitrária, mas permite situações conflituosas e soluções cabíveis a estas situações. Essa interculturalidade precisa fornecer meios que superem a lógica de sociedade binária.

O professor indígena Kambeba nos fala do planejamento escolar de que participa com outros professores indígenas na Secretaria com a Coordenação Indígena Municipal. Ele diz, “*muito vem de lá pra nós; aqui na comunidade a gente se organiza conforme a nossa necessidade no planejamento escola (informação verbal)*”⁶⁸. A outra professora indígena acrescenta,

[...] nós trabalhamos com olhar na nossa cultura, por exemplo, quando vamos ensinar as vogais, pegamos as palavras da nossa realidade, o barro serve de massinha de modelar, as sementes que as crianças trazem ou às vezes vamos apanhar serve para estudar matemática, a contar os números e em

⁶⁸ Entrevista concedida por JO, me Comunidade Betel, em 2018

arte, mas quando vou preencher o diário tem que ser acordo com o plano da SEMED (informação verbal)⁶⁹.

O depoimento reflete a prática pedagógica intercultural, a qual constitui-se num caminho para pensar a educação escolar indígena, focando nas diferenças, com o olhar na aprendizagem do estudante, uma vez que o aproxima da sua realidade. Com isso sustenta o conhecimento fundamentado na sua aplicabilidade e isso gera aprendizagens significativas. Baseado nas palavras da professora observou-se que levar os estudantes a esse tipo de prática à turma tem maior possibilidade de avanço no sistema educativo e demonstra que essas atividades introduzem elementos da cultura kambeba.

Por outro lado, a fala da professora nos remete à bandeira levantada do movimento indígena, buscando pela educação escolar dos povos, a atuação em sala de aula com os estudantes e fazerem os registros de outra forma, para acatar os comandos da gestão municipal, evidencia a falta de coesão do grupo indígena em favor do próprio movimento, tendo em vista que os registros pedagógicos caracterizariam a prática diferenciada das demais escolas, fortalecendo o grupo na demarcação do território étnico.

Dessa forma, percebemos que o sistema exerce grande poder sobre a escola indígena, e existe uma distância que precisa ser considerada entre as menções da Constituição Federal de 1988, as demais legislações decorrentes e a prática vigente. Os professores vivenciam situações antagônicas, contudo, disse outra professora indígena *“a educação indígena é um processo de luta, todos os lápis que chega à comunidade, cada material, cada remédio, alguém está lutando para que chegue, por isso é necessário que todos batalhem pela nossa educação”* (informação verbal)⁷⁰.

De todo modo, para uma mudança no quadro que ainda permeia a Educação Escolar Indígena,

[...] a escola necessita da ajuda e do compromisso de todos os envolvidos no processo docente-educativo, desde os órgãos oficiais do poder público constituído, do corpo diretivo da unidade escolar, dos professores, alunos e, de modo especial, a comunidade escolar de modo geral (ORÇO; FLEURI, 2010, p.345).

⁶⁹ Entrevista concedida por LEO, me Comunidade Betel, em 2018

⁷⁰ Entrevista concedida por FA, me Comunidade Betel, em 2018

Dessa forma, a ação do professor kambeba com práticas que visam desenvolver a identidade acontece na medida em que são consideradas questões que envolvem essa realidade. Um projeto pedagógico, com direcionamentos bem definidos e o planejamento escolar que sustenta a prática do professor com apontamentos refletindo as questões especificadas bem delineadas, trazem significados à prática docente e fortalecem as ações do professor, dando-lhes visibilidade.

É preciso que toda a comunidade escolar esteja envolvida nas tomadas de decisão do coletivo, pois do contrário, uma minoria trabalhando só as questões do grupo, levaria a um otimismo ingênuo (CORTELLA, 2004), o que não traria na vida escola do aluno, grandes avanços ou significados. Trabalhar aspectos da cultura e da identidade de forma pontual pouco causa impactos na vida do aluno, caracterizando-se em algo folclórico. A cultura deixa de ser inerte quando passa a ser vivida de forma ativa pelo o indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou os elementos culturais e sociais que a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié apresenta como sendo propulsores para a identificação do povo Kambeba da Barreira da Missão, Comunidade Betel. A pesquisa caminhou no sentido de buscar elementos com base nas falas dos professores indígenas e demais comunitários que mostrassem a compreensão deles sobre a escola, e os elementos apreendidos por eles usados como estratégias para implementação e enfrentamento dos problemas na apropriação da escola indígena.

Durante a pesquisa, constatou-se que o grupo de Kambeba da Comunidade Betel compreende a escola como um lugar em que vão aprender os conhecimentos científicos, mas intercalados com os saberes tradicionais, ao que chamam de produção cultural, porém numa maneira acrítica, em que os conteúdos são repassados aos alunos, fazendo uma adaptação dos conteúdos, para melhor compreensão dos estudantes, pois os aproximam da realidade deles.

Diante disso, não foi possível perceber uma interculturalidade crítica nas aulas ministradas. Pelo contrário, verificamos uma interculturalidade funcional presente nos discursos e formas de ministrar as aulas, tanto dos professores indígenas, quanto dos professores não-indígenas. Os professores não-indígenas não tinham conhecimentos das especificidades da Educação Escolar Indígena, não apresentando formação adequada para lidar com as questões étnicas.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que os professores indígenas e gestor tinham na escola um instrumento para revitalização da língua materna, sendo ela agenciadora dos eventos e atividades que envolviam a coletividade. Então, segundo eles a escola que um dia havia sido palco para homogeneização e negação das diferenças étnicas, atualmente, eles consideram que é na escola, o lugar onde o resgate das crenças, tradições, costumes são disseminados aos estudantes, levando-os a conhecerem os aspectos culturais do grupo, e ainda as raízes étnicas dos estudantes, que em alguns casos, os alunos desconhecem.

A dinâmica escolar evolui no sentido da busca pelos elementos da cultura kambeba, demarcando o território étnico. Esse processo envolve os professores e a

comunidade escolar indígena dentro da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, tendo em vista que os professores não-indígenas que ministram aulas na escola não se reconhecem nesse processo. Portanto, nas aulas ministradas pelos professores não-indígenas, os diálogos interculturais acontecem de forma linear, confrontando as identidades étnicas, sem a reflexão crítica das atuais condições vivenciadas pelos grupos indígenas atualmente.

Percebemos que a escola indígena está em processo de construção, e o que possibilitou um avanço na implementação dos elementos identitários, envolvendo os alunos na busca por esses saberes tradicionais, foi a presença dos professores indígenas acadêmicos da Universidade Federal do Amazonas, no curso de Licenciatura Intercultural da Faculdade de Educação, porque eles encontraram a parceria que os motivou à união do grupo de professores, que trabalham e motivam os outros professores indígenas a lutarem pelo movimento indígena, construindo a escola diferenciada.

Com isso, constatamos que a força do movimento indígena faz toda diferença na apropriação do espaço escolar, sendo necessário, tendo em vista que quando o movimento indígena tinha mais visibilidade, a escola indígena da Comunidade Betel, trabalhava envolvendo os alunos e alunas em atividades, que garantiam a sustentabilidade dos projetos societários do grupo, ensinando os alunos a fazer um paneiro, um tipiti, elementos da cultura que tinha um significado para o grupo.

Então, percebemos que houve certa lacuna, durante um espaço de tempo, entre o que o tuxaua kambéba afirmou que era o trabalho na escola na comunidade, para o que vemos atualmente, sendo que antes a escola ensinava mais atividades práticas, conduzindo as meninas a fazerem instrumentos para o convívio do grupo e os meninos levados a caça, ou a fazerem canoa, remo, enfim.

Com a pesquisa, constatamos que as atividades didáticas pedagógicas são desenvolvidas, utilizando o papel, o lápis, a caneta e o quadro branco como principal instrumento para o trabalho na sala de aula. Com isso, percebemos que existe a intencionalidade por parte dos seus agentes em construir um contexto diferenciado de ensino, mas a praticidade dessas ações é bastante próxima da escola dos “brancos”. A caracterização do território escolar indígena é de responsabilidade de

todos os professores indígenas, pois a comunidade escolar é a principal interessada em ter na comunidade a escola com padrões diferenciados.

Verificamos que ao professor indígena chamado pelo grupo de Kambeba de bilíngue, é um elemento chave na construção da escola indígena, trazendo a representatividade para esta escola, por ele ser um detentor de fragmentos linguísticos da língua nativa, esse conhecimento é transmitido aos comunitários e aos alunos de modo geral.

Assim, o professor bilíngue para a escola da Betel era considerado por toda comunidade como peça fundamental da escola indígena, e que a caracterizava como diferenciada e específica. Ele tinha uma grande responsabilidade, pois trazia a obrigação de ensinar da cultura kambeba aos alunos, e os professores indígenas na sala de aula complementariam esse conhecimento, mas a responsabilidade maior era do professor bilíngüe, isso se apresentou como sendo em comum nas falas.

Entretanto, percebemos que muitos professores indígenas inseriam atividades no cotidiano escolar que envolvia o grafismo, a pintura corporal com substâncias naturais, a música, a dança, pesquisas das brincadeiras que os antigos faziam os desenhos com elementos da vivência dos alunos se faziam presentes nas atividades propostas pelos professores.

Vimos que muito se tem cobrado dos professores indígenas, mas o suporte necessário para a efetivação dessas políticas é bastante escasso. As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas estão para direcionar os trabalhos nessa perspectiva. Contudo, sabemos que o sistema é capitalista e como tal privilegia o capital, deixando de fornecer aos grupos étnicos assessorias de técnicas pedagógicas nos regimes de colaboração para consolidação da escola indígena, assistências aos serviços de burocráticos, formação continuada a esses professores e materiais didáticos pedagógicos adequados as comunidades indígenas. Os grupos são considerados minoritários, diante disso, não existe um conjunto de ações práticas que transforme o contexto indígena, pois as políticas para formação do professores introduzem um discurso neoliberal que visa cumprir protocolos, ou seja, cumprimento de leis, mas com pouco impacto nas questões que almejam as populações étnicas.

Concluimos que precisam existir os pensamentos de mudanças e que as comunidades indígenas precisam conhecer e vivenciar os movimentos indígenas, para não negarem em suas ações a bandeira levantada pela “educação” com foco nas diversas culturas. Ou seja, o coletivo precisa estar fazendo parte do processo de construção da escola indígena, em que a família ensina a cultura das etnias às crianças e a escola reforça, trabalhando as produções culturais. Isso fortalece o movimento indígena e consolida o ensino que visa à identidade étnica. Assim, unindo a comunidade com a escola poderá acontecer que a escola seja protagonista, tendo nela, um lugar de desenvolvimento identitário, sendo fortalecido por meio do trabalho dos docentes indígenas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Os Movimentos Sociais e a Construção de Outros Currículos**. Educar em Revista, n. 5, p. 47-68, jan./ mar. Editora: UFPR, Curitiba, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação: **Secretaria de Educação Fundamental – Coordenação – Geral de Apoio às Escolas Indígenas**. Brasília/DF. 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.

_____. **Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1, p. 2487.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Recuperado do Portal do MEC: www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf.pne.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**: Congresso Nacional, dezembro, 1996

BREVES, Núbia do Socorro Pinto. **Conhecimento Omágua/Kambeba e a educação em Ciências: um estudo na Escola Municipal Três Unidos – Aua Kambeba no Rio Cuieiras/Baixo Rio Negro**.– Manaus : UEA , 2013.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Construindo conhecimentos no processo educativo**. 1. ed. Manaus: Academia Amazonense de Letras, 2011.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli - São Paulo: Perspectiva, 2009.

BELTRAME, Sonia. **Saber Popular e Saber Escolar**: Realimentando a discussão. Contexto & Educação. Editora: UNIJUÍ, ano 9, nº 38, abril/junho. 1995, p. 49-57.

CACHADA, Firmino. **À Sombra da Missão**. Manaus, s/d.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. In: Educação e Sociedades, Campinas, v.33, n.118, p.235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp. 240 – 255, jul/dez 2011.

Conselho Indígena Missionário – CIMI Regional Norte I. **Encontro dos professores do Amazonas e Roraima**. Manaus, 1988-1990.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento. Fundamentos. Epistemológicos e Políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CHASSOT, Ático. **Alfabetização Científica: uma possibilidade para inclusão social**. Revista Brasileira de Educação – nr 22, Jan/Fev/Mar/Abr 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>>. Acesso em: 07 de abril de 2018.

DEMO, Pedro. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas: Papiрус, 2010.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FAULHABER, Priscila. **Entrosando: questões indígenas em Tefé**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldt, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FLEURY, Reinaldo Matias (org). **Educação Intercultural**. Mediações necessárias. DP&A, 2003.

_____. **Intercultura e Educação**. Educação Sociedade & Cultura, nº 23, 2005, 91-124.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAGLIARD, José Mauro, 1946. **O Indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1986.

GAZZETA, Marineusa. A Escola tem que preservar cultura. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RURAL DO AMAZONAS – IER –AM. **Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas Projeto Pira-Yawara**. I Seminário de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas. Manaus, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1982.

GERSEN BANIWA. **Índios defendem identidade étnica**. In: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RURAL DO AMAZONAS – IER –AM. Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas Projeto Pira-Yawara. I Seminário de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas. Manaus, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRUPIONI, Luís Donisete B. (org). **As leis e a educação indígena: programa parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

HALL, Stuard. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11º Ed. 1º reimp – Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

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

LINS, Daniel (org). **Cultura e Subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papyrus, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCIANO, Gersem dos Santos Baniwa. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje**. Brasília, LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. **Educação para o Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: os dilemas da educação escolar indígena do alto rio Negro**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília – UNB. 2011.

_____. **Educação Escolar Indígena: Estado e Movimentos Sociais**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, nº 33, p. 35-49, Jan/Jun. 2010.

MANDULÃO, Fausto da Silva. **Educação na Visão do Professor Indígena**. GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARCOY, Paul. **Viagem pelo rio Amazonas**/ tradução, introdução e notas de Antônio Porro. 2 Ed. em português. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (Ed.), Readings in the sociology of language. The Hague, 1970, apud MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÁ, B. **Educação indígena na escola**. Caderno CEDES. vol.19, nº 49. Campinas, 1999

_____. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8º Ed. – São Paulo: Hucitec, 2004.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **O que é Ensino Bilíngue**: a metodologia da gramática contrastiva. Em aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O Humano no Homem: Os pressupostos teóricos metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia & Sociedade*; 23(3): 477-485, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n3/05.pdf>. Acesso em: novembro, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2º ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO: 2000.

MOREIRA, A. F.B. **Conhecimento, Currículo e Ensino**: questões e perspectivas. Em aberto Brasília. ano 12, n.58, abril/junho, 1993.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio; FIALHO, Vânia. **Interculturalidade enquanto Prática na Educação Escolar Indígena**. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*. Ano 20, 27 (1):187-217, 2016. Disponível em: <
www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/download>. Acesso em: junho/2018.

NIÑO, Carlos Guillermo Rojas. **Um Programa de Formação de Professores Indígenas em La Amazonía**. *Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM*, ano 4/5, n. 1/2, p. 37-42, 1999/2000.

ORÇO, L. C.; FLEURI, R. M. **O processo educativo**: cultura e identidade indígenas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 2, p. 335-347,

jul./dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/273/showToc>>. Acesso em:
07/05/2018.

PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.** Recuperado de
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n49/a07v1949.pdf>.

PERÉZ, Andrea Lisset. **Escola Indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n° 1, 227-244, Jan/Jun. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval, 1944. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações.** 9. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A função aberta da sua obra e do conteúdo.** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. apud ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista, n. 5, p. 47-68, jan./mar. 2015.

_____. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social.** Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda, 2011.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **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, Dezembro/1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petropolis/RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação.** In: FLEURI, Matias (org). Educação Intercultural: mediações necessárias. DP&A, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TUBINO, Fidel. **La Interculturalidad crítica como proyecto ético político.** ENERO, 2005, p.24-28 <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.

WEIGEL, V. **Escolas de Branco em Malokas de Índio**. Manaus: EDUA, 2000.

_____. **Educação, cultura e globalização**: um debate sobre a identidade étnica e a escola. Contexto & Educação. UNIJUÍ. ano 9, nº 38 – 1995. p.40 – 45.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver**. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

APÊNDICES

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (docentes)

Perfil

- 1- Qual seu nome?
- 2- Idade?
- 3- Há quanto tempo atua como professor na Escola Municipal Augusto Cabrolié?
 - 4- Em que série você está atuando neste ano?
- 5- Como foi feita a sua contratação?
- 6- Possui algum curso na área de educação escolar indígena? Quais? Duração?
- 7- Qual a sua escolaridade?
- 8- Há quanto tempo na Educação Escolar Indígena?
- 9- Porque se tornou professor indígena? Conte sua trajetória.

Atuação do professor na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié.

- 1- Qual a sua visão sobre a educação escolar indígena?
- 2- Participa do planejamento das aulas junto com os demais professores com os quais trabalha? Como acontece?
- 3- É considerado no planejamento a especificidade da identidade Kambeba? De que forma?
- 4- Como você ministra suas aulas no cotidiano?
- 5- Fale sobre a experiência de sua prática?
- 6- Existem dificuldades na sala de aula para realizar seu trabalho? Se existe como faz para superá-las?
- 7- Você percebe facilidades para ministrar suas aulas? Quais?
- 8- Como você avalia suas aulas?
- 9- Em sua opinião, as práticas pedagógicas em sua escola são diferentes das práticas pedagógicas das escolas dos brancos? Por quê?
- 10- Você percebe que suas aulas contribuem para a valorização da identidade do Povo Kambeba? Por quê?
- 11- Para você, o que é a educação diferenciada?
- 12- Você percebe que na Escola Municipal Augusto Cabrolié foi implementado uma educação diferenciada? Qual?
- 13- Como acontece o planejamento escolar?
- 14- O calendário escolar atende as necessidades da comunidade? De que forma?
- 15- Como a escola se organiza para manter sendo diferenciada?
- 16- Como é trabalhado as disciplinas nas aulas?
- 17- Quais momentos são tirados para ensinar a cultura indígena?
- 18- Qual a visão de mundo, homem, futuro se prega na escola?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (Pais/comunitários/ lideranças)

1. Como você percebe a atuação do professor na sala de aula?
2. O ensino ministrado vai de encontro as suas expectativas?
3. Como você percebe a função da escola no desenvolvimento da identidade Kambeba?
4. Como foi a apropriação do espaço escolar nessa comunidade?
5. Como a escola chega à comunidade?

6. Você estudou? Até que série? Foi na comunidade?
7. Como você percebe a atuação da escola na vida do seus filhos?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS (Gestor(a), coordenador (a) pedagogo (a))

- 1- Você percebe que na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié foi implementado uma educação diferenciada? Qual?
- 2- Para você, o que é a educação diferenciada? Ela contribui na construção da identidade Kambeba?
- 3- Você percebe que as ministradas na aldeia contribuem para a valorização da identidade do Povo Kambeba? Por quê?
- 4- Como você percebe a função da escola no desenvolvimento da identidade Kambeba?
- 5- Quais as medidas que estão sendo criadas para que a escola seja mais indígena?

Roteiro de Observação

1. Os materiais didáticos utilizados estão de acordo com a perspectiva da educação indígena?
2. como se dão as ações/ atividades em seu desenvolvimento?
3. As atividades relacionadas aos desenhos remetem a uma identidade indígena?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa “Educação, identidade e escola Kambeba”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kácia Neto de Oliveira Fonseca, aluna do Curso de Mestrado em Educação desta Instituição (PPGE/FACED/UFAM), que pode ser localizada no endereço institucional: Av. Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, FACED – Setor Norte – Pavilhão Rio Uatumã – Campus da UFAM, CEP 69000-810, telefone (92) 3305-1181, Ramal 1785 / (92) 99961-8610; e-mail: kacia_net@hotmail.com. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da Prof^a Dr^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, cujo endereço institucional: Av. Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, FACED – Setor Norte – Pavilhão Rio Uatumã – Campus da UFAM, CEP 69000-810, telefone (92) 3305-1181, Ramal 1785 / (92)99985-5707; e-mail: valeriaweigel@hotmail.com. A pesquisa tem como objetivo “identificar quais elementos culturais, sociais a Escola Municipal Rural Pe. Augusto Cabrolié apresenta como sendo propulsor para a identificação do povo Kambeba da Betel Barreira da Missão”.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 06 a 12 anos de idade.

A pesquisa será feita no/a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Carolié, e os procedimentos metodológicos da pesquisa incluem gravação e áudio (entrevistas gravadas) e observação direta das atividades de sala de aula dos/dados/das docentes participantes que envolvem captura de imagens (fotografias). Os procedimentos de observação direta se darão durante as aulas e, eventualmente, em conversas com algumas crianças e/ou jovens sobre as aulas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa irão compor somente a dissertação, mas sem identificar as crianças que participaram.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco que poderá ser de ordem emocional, psicológica, moral. Destaca-se que, se houver algum de risco relevante, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com o previsto na Resolução CNS 510 de 2016 - assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e, assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa; com a devida indenização, sendo a - indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;” ou ressarcimento, se assim for o caso, o - ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como

transporte e alimentação;” e tudo o mais que for necessário ao estudo. Ao participar da pesquisa você estará contribuindo com a produção de conhecimentos no campo da educação e identidade indígena, podendo para tanto, contribuir na identificação de elementos sociais, culturais propulsores para a identificação do povo Kambeba; com a produção de novos conhecimentos na área da educação escolar indígena; aproximação da universidade com as escolas indígenas e o povo Kambeba; a melhoria da educação escolar nas escolas indígenas.

Para qualquer outra informação, o/a senhor/senhora poderá entrar em contato com a pesquisadora e sua orientadora nos endereços acima citados ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM. Telefone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 / (92) 9171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com, ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP: 70750-521, Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5878; Telefax: (61) 3315-5879, E-mail: conep.cep@saude.gov.br

Consentimento Pós-Informação

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Educação, identidade e escola Kambeba”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Local e data, _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Quanto à gravação de voz e uso de imagem. Marque a opção abaixo:

Sim, eu autorizo. ()

Não, eu não autorizo. ()

Impressão
datiloscópica



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA - MENOR DE IDADE

Eu, _____
_____, autorizo a obtenção de fotografia nas atividades de ensino envolvendo a criança e/ou jovem _____
sob minha responsabilidade, para fins de pesquisa científica do projeto de pesquisa de mestrado intitulado “Educação, identidade e escola Kambeba”, sob responsabilidade da pesquisadora Kácia Neto de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Concordo que o material obtido relacionado à criança e/ou jovem acima citado possam ser utilizadas apenas com meu consentimento prévio, para a finalidade de análise da pesquisa, sem fins lucrativos, devendo ser observadas as legislações pertinentes e a PORTARIA n. 177/PRES/06 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que preconiza em seu **Art. 1** “§ 1^o. O gozo dos direitos individuais e coletivos de imagem e autoral, pelos seus titulares, independente de atuação, parecer, autorização ou qualquer outra medida administrativa da Fundação Nacional do Índio – FUNAI”, assim como o “**Art. 5 - Direito de imagem** indígena constitui direitos morais e patrimoniais do indivíduo ou da coletividade retratados em fotos, filmes, estampas, pinturas, desenhos, esculturas e outras formas de reprodução de imagens que retratam aspectos e peculiaridades culturais indígenas.

§ 1^o O direito de imagem é um direito personalíssimo, inalienável e intransferível.

§ 2^o O direito sobre as imagens baseadas em manifestações culturais e sociais coletivas dos índios brasileiros pertence à coletividade, grupo ou etnia indígena representada”.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz da criança e ou jovem citada acima por qualquer meio de comunicação, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz serão de responsabilidade da pesquisadora.

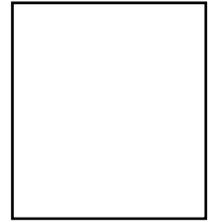
Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, de sua imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o/a participante.

Local e data: _____/_____/_____

Assinatura do/a Responsável

Impressão datiloscópica



Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Orientadora da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) _____

convidamos Vossa Senhoria para participar da Pesquisa “Educação, identidade e escola Kambeba”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kácia Neto de Oliveira Fonseca, aluna do curso de Mestrado em Educação desta Instituição (PPGE/FACED/UFAM), que pode ser localizada no endereço institucional: Avenida Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, FACED – Setor Norte – Pavilhão Rio Uatumã – Campus da UFAM, CEP 69000-810, telefone (92) 3305-1181, Ramal 1785 / (92) 98124 6914; e-mail: kacia_net@hotmail.com. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, cujo endereço institucional é Avenida Rodrigo Otávio, 6200, Coroado I, FACED – Setor Norte – Pavilhão Rio Uatumã – Campus da UFAM, CEP 69000-810, telefone (92) 3305-1181, Ramal 1785 / (92) 99985-5707; e-mail: valeriaweigel@hotmail.com. A pesquisa tem como objetivo “Identificar quais os elementos culturais, sociais a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié apresenta como sendo propulsor para a identificação do povo Kambeba da Barreira da Missão Comunidade Betel”. Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluem captura de imagens (fotografias) durante a observação das atividades de sala de aula.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semi estruturada em que o senhor deverá responder às questões de um roteiro e permitir que a pesquisadora observe suas aulas, o que envolve gravação e captura de imagens (áudio e fotografia). **As entrevistas acontecerão na Secretaria Municipal de Educação, na sala da coordenação, necessitaremos de 30min para procedermos com a entrevista.** O senhor tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar da pesquisa, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Se depois de consentir sua participação o senhor desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. O senhor não terá nenhuma despesa, assim como não receberá nenhuma remuneração. O horário e data das atividades da pesquisa serão combinados com antecedência pela pesquisadora junto aos participantes. **Ressalta-se que as entrevistas serão gravadas e transcritas pela pesquisadora e utilizadas nas atividades exclusivas da pesquisa e composição da dissertação.**

A pesquisa apresenta baixos riscos, seja de ordem emocional, psicológica ou moral, por envolver entrevista e observação junto aos participantes. Destaca-se que, se houver algum tipo de risco relevante, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com o previsto na Resolução CNS 510 de 2016 - assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite, e - assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou

indiretamente, da pesquisa com a devida indenização. A indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa;" ou ressarcimento, se assim for o caso - ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação;" e tudo o mais que for necessário.

Se o senhor aceitar participar da pesquisa estará contribuindo com a produção de conhecimentos no campo da educação e identidade indígena, podendo para tanto, contribuir na identificação de elementos sociais, culturais propulsores para a identificação do povo Kambeba. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo mantida em sigilo. Comprometemo-nos que após a conclusão e defesa da dissertação, os resultados serão socializados junto a comunidade Betel, povo Kambeba, caso haja interesse.

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) institucional tem a função de avaliar a pertinência ética de uma pesquisa científica, revisar os protocolos de uma pesquisa envolvendo seres humanos, responsável pelas questões éticas primárias sobre as pesquisas a serem desenvolvidas na instituição com vistas a garantir e resguardar a integridade e os direitos de voluntários e participantes. O CEP tem papel consultivo e educativo em torno da ética na pesquisa, bem como, tem a atribuição de receber denúncias e empreender sua apuração.

A Comissão Nacional de Ética na Pesquisa (CONEP) é responsável por examinar aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais encaminhadas pelos CEP institucionais. A CONEP trabalha na elaboração de normas específicas para áreas como: genética humana, reprodução humana, novos dispositivos para a saúde, pesquisas em populações indígenas, pesquisas realizadas no exterior e as que envolvem aspectos de biossegurança.

Para qualquer outra informação, o senhor poderá entrar em contato com a pesquisadora e sua orientadora nos endereços acima citados ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM), Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM. Telefone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 / (92) 9171-2496, E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP: 70750-521, Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5878; Telefax: (61) 3315-5879, E-mail: conep.cep@saude.gov.br

Consentimento Pós-Informação

Eu,

fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando eu quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora do projeto, ficando uma via com cada um/uma de nós.

Quanto à gravação de voz e uso de imagem. Marque a opção abaixo:

Sim, eu autorizo. ()
Não, eu não autorizo. ()

Local e data: _____, ____ / ____ / _____

Assinatura do professor participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora da pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA

EU, Gilson Roberto dos Santos, líder indígena da Comunidade Betel pertencente a Terra indígena Barreira da Missão Betel, do município de Tefé, do Estado do Amazonas, declaro que **FUI ESCLARECIDO e AUTORIZO** o ingresso da mestrande Kácia Neto de Oliveira Fonseca na comunidade Betel para a realização do projeto de pesquisa: "**Educação, identidade e escola Kambeba**", que tem como objetivo: **Identificar quais os elementos culturais, sociais a escola apresenta como sendo propulsor para identificação do Povo Kambeba da Barreira da Missão comunidade Betel**. Sei que a pesquisa é importante por evidenciar as práticas pedagógicas interculturais dos/as professores/as da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabraliê contribuindo assim, para a melhoria do processo educativo desta escola.

Tefé-AM, 09. Setembro, 2017

Gilson Roberto dos Santos

Tuxaua Kambeba
Líder Indígena da Comunidade Betel



PREFEITURA MUNICIPAL DE TEFÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED

Ofício nº 1316 / 2017.

Tefé (AM), 09 de outubro de 2017.

Ao Senhor
JOSÉ ALMIR FRAZÃO DE FÁTIMA
Gestor da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié
Comunidade Indígena Betel

Assunto: Autorização
Ref.: Pesquisa "Educação, identidade e escola Kambeba".

Senhor Gestor,

Informamos a Vossa Senhoria que foi concedida a autorização para a pesquisa de campo da mestrandia Kácia Neto de Oliveira Fonseca, que será realizada na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, localizada na Comunidade Betel da Terra Indígena Barreira da Missão Comunidade Betel, perímetro de Tefé-AM.

Comunicamos que os resultados obtidos na pesquisa sejam enviados a esta Secretaria de Estado de Educação – SEMED/Tefé, bem como sua socialização com a comunidade escolar envolvida na referida pesquisa, de forma que a comunidade possa avaliar a educação escolar indígena promovida na comunidade, podendo para tanto fortalecer políticas voltadas a ações educativas desse contexto.

Atenciosamente,


JEAN ROBSON PINHEIRO JACINTHO
Secretário de Educação

JEAN ROBSON PINHEIRO JACINTHO
Secretário Municipal de Educação
Decreto Nº 0295/2017



0716498

08620.011421/2018-16



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA
SCS Quadra 09 Edifício Parque Cidade Corporate Torre B Sala 1102 11º andar, Setor Comercial Sul -
Bairro Asa Sul
CEP 70308-200 Brasília - DF
(61) 3247-6022 - <http://www.funai.gov.br>

Ofício nº 165/2018/AAEP-FUNAI

Brasília - DF, 27 de julho de 2018.

A Sua Senhoria a Senhora

KÁCIA NETO DE OLIVEIRA FONSECA

Aluna do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação
Em Educação da Universidade Federal do Amazonas/UFAM.
Rua Francisco Couto do Vale 416, C-6,
Bairro Petrópolis,
69.063-310 - Manaus-AM,

Assunto: **Ingresso em Terra Indígena.**Referência: **Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 08620.011421/2018-16.**

Prezada Senhora,

1. Refiro-me à solicitação de autorização para ingresso na Terra Indígena terra indígena da Barreira da Missão, povo Kambeba, para a realização da pesquisa intitulada:
"EDUCAÇÃO, IDENTIDADE ESCOLA KAMBEBA".
2. O ingresso em terra indígena está regulamentado pela Portaria nº 177/PRES/2006, que trata do direito autoral/uso de imagens dos indígenas, e pela Instrução Normativa nº 001/PRES/1995, que regulamenta a pesquisa científica. Tais normativas podem ser acessadas pelo site da Funai, www.funai.gov.br/index.php/servicos/ingresso-em-terra-indigena, no qual também é possível obter orientações para o pedido de autorização de ingresso em terra indígena.
3. As autorizações para ingresso em terra indígena são de competência exclusiva da Presidência da Funai, após a instrução de processo administrativo, observando-se a anuência prévia dos representantes dos povos indígenas envolvidos, conforme disposto na Convenção 169 da OIT, nos artigos 6º e 7º.
4. Pesquisas envolvendo seres humanos deverão ser submetidas ao Sistema Comitê de Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética na Pesquisa – CEP/CONEP, conforme Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, do Ministério da Saúde, para emissão de parecer de ética na pesquisa.

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____, Pessoa Física, CPF nº _____, RG nº _____, Representante Legal da empresa _____, CNPJ nº _____, sediada à _____, CEP _____, _____/_____, como requisito para ingresso na(s) Terra(s) Indígena(s) _____, aldeia(s) _____ no período de ____/____/_____ à ____/____/_____, da equipe de produção composta _____, com a finalidade de realizar _____,

COMPROMETO-ME A:

1. fazer respeitar os usos e tradições indígenas e abster-se de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-se às disposições da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 6.001 de 1973 - Estatuto do Índio, da Portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei nº 9.610 de 1998;
2. não veicular qualquer informação ou adotar procedimento que atente contra a autonomia, a honra e a dignidade individual ou coletiva dos povos indígenas envolvidos, que promova visões preconceituosas ou estereotipadas sobre esses povos ou que estimule o ódio, a intolerância ou o etnocentrismo;
3. instruir e informar a equipe da empresa _____, responsável pela produção em terra indígena, dos compromissos assumidos neste Termo, em conformidade com o objeto do Processo Funai nº _____;
4. utilizar os registros fotográficos, sonoros e audiovisuais exclusivamente para fins de _____ (reportagem, matéria jornalística), em conformidade com o Proc. Funai nº _____;
5. não fazer nenhum uso do material coletado para além dos objetivos anuídos pelos indígenas retratados e que exceda o estrito objeto constante do Proc. Funai nº _____;
6. remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas - AAEP/FUNAI, em duas cópias, gravações de imagem e/ou de som, vídeo, filme, fotografias, e outras produções oriundas da atividade realizada em Terra Indígena;
7. remeter à FUNAI documento original de Contrato de Licença de Uso de Imagem firmado com os indígenas retratados ou seus representantes, durante o período autorizado pela Funai para o ingresso em terra indígena;
8. fazer constar no produto do ingresso e nos referidos materiais a serem difundidos sobre o produto (fotos, cartazes e outras publicações promocionais), o texto "Este trabalho foi realizado com o consentimento e colaboração do(s) povo(s) indígena(s) _____, e com a colaboração da Fundação Nacional do Índio – FUNAI".

O descumprimento das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso, em conformidade com a CF/88, Art. 5º, e com a Portaria nº 177/PRES/FUNAI/2006, sujeita o infrator às sanções previstas na legislação vigente, bem como ao cancelamento da Autorização de Ingresso em Terra Indígena por parte da FUNAI-MJ. Qualquer outra utilização do material coletado, para além do objeto deste Termo de Compromisso, deverá ser objeto de novo processo de autorização junto ao indígena ou à comunidade indígena retratados e à Fundação Nacional do Índio. Em nome da instituição acima qualificada, declaro verdadeiras todas as informações prestadas neste Termo de Compromisso.

.....de.....de2018

(nome da pessoa física)

(Nome da Empresa)