

**Educação escolar indígena:  
Entre a que temos e a que queremos!**

**Indigenous school education:  
Between what we have and what we want!**

**Educación escolar indígena:  
¡Entre la que tenemos y la que queremos!**

**Kácia Neto de Oliveira Fonseca**

Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Manaus/AM – Brasil

**Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel**

Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Manaus/AM – Brasil

**Resumo**

Este trabalho se baseia em pesquisa realizada na Barreira da Missão, área indígena do município de Tefé-AM. Buscou-se analisar as medidas que estão sendo criadas para que a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié se estabeleça nos padrões da educação escolar indígena. O caminho metodológico utilizou o método hermenêutico-dialético, em que procedemos com observação direta e entrevista semiestruturada com participantes moradores da comunidade. Os resultados nos mostraram que a educação escolar indígena já foi implantada na escola, contudo, precisa implementar algumas políticas que fixam o fazer pedagógico diferenciado em relação às escolas não indígenas. Para isso, as lideranças kambeba e a equipe escolar indígena buscam apoio junto ao governo municipal, para firmar parcerias a fim de ir introduzindo na escola requisitos da escola indígena, para que ela funcione de fato e direito dentro dos padrões da educação escolar indígena.

**Palavras-chave:** Kambeba, Educação indígena, Escola indígena

**Abstract**

This work is based on the research carried out in Barreira da Missão, an indigenous area of Tefé-AM. It was sought to analyze the measures created in order to fit the Indigenous Rural Municipal School Fr. Augusto Cabrolié in the norms of indigenous school education. We used as methodology the hermeneutic-dialectic method, with the direct transmission and the semi-structured interview with the residents of the community. The results revealed that the indigenous school education have been already implanted in that school, however, it must be implemented some politics that provides the distinctive pedagogical practice in relation to non-indigenous schools. To this end, the kambebais leaders and the school team demand support from the municipality, to establish partnerships in order to introduce indigenous school requirements, so that it functions in fact and in law within the standards of indigenous school education.

**Keywords:** Kambeba, Indigenous education, Indigenous school

## Resumen

Este trabajo se basa en la investigación realizada en la Barrera da Missão, área indígena del municipio de Tefé-AM. Se buscó analizar las medidas que están siendo creadas para que la Escuela Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié se establezca en los patrones de la educación escolar indígena. La metodología utilizó el método hermenéutico dialéctico, en que se procede con observación directa y entrevista semiestructurada, con la participación de los moradores de la comunidad. Los resultados nos mostraron que la educación escolar indígena ya fue implantada en la escuela, sin embargo, se necesita la implementación de algunas políticas que fijan el hacer pedagógico en relación a las escuelas no indígenas. Para ello, los líderes kambebas y el equipo escolar indígena buscan apoyo con el municipio, para firmar alianzas con el objetivo de inserir en la escuela requisitos de la escuela indígena, para que ella funcione de hecho y de derecho dentro de los patrones de la educación escolar indígena.

**Palabras clave:** Kambeba, Educación Indígena, Escuela Indígena

## 1.Introdução

O caminhar da educação escolar indígena no Brasil foi marcado por situações de interesses políticos e enfrentamentos dos grupos indígenas, em movimentos que lutavam pela causa dos índios. Esses movimentos sociais visavam a requerer para os grupos étnicos a demarcação dos seus territórios geográficos, saúde e educação escolar. Para tanto, no que se refere à educação, não adianta apenas ter a escola, mas essa educação escolar deve ter autonomia com foco nas diversidades, garantindo aos grupos étnicos a continuidade das suas culturas e de suas memórias históricas, o respeito a sua realidade e a seus modos próprios de aprender-ensinar.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210 § 2º, contemplou as questões indígenas, respondendo às reivindicações dos movimentos indígenas. Ela assegurou aos povos suas formas próprias de aprender e gerenciar suas escolas, observando as suas peculiaridades como parte da diversidade do contexto social e, ao mesmo tempo, como cidadãos dessa mesma sociedade.

Após a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Ldben9394/96 delimitou uma organização para a educação escolar indígena, em seu artigo 32, parágrafo único, em que consta ser “assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens” (SAVIANI, 2006, p.46). Vale mencionar que a antiga LDB 5.692/71, que regia o ensino dos anos 1970, nada trazia em seu contexto que

subsidiasse a educação escolar indígena.

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas –Rcnei, de 1998, trouxe uma estrutura melhor sistematizada, com direcionamentos e discussões mais contundentes, procurando encurtar a distância entre o que estava na lei e a prática pedagógica pretendida, de forma a contribuir com a educação escolar indígena, focalizando as diversidades culturais e o respeito às diferenças identitárias.

A fim de regulamentar a oferta da educação escolar indígena, o Conselho Nacional de Educação instituiu o Parecer CNE/CEB nº 14/99 da Resolução CNE/CEB nº 3/99, concernente às primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, contendo conceitos básicos para essa modalidade de ensino.

O crescente diálogo envolvendo os grupos étnicos foi ganhando espaço ao longo dos anos. Em 2000, os debates políticos colocavam em pauta o Plano Nacional de Educação e, com isso, a Educação Escolar Indígena também demarcava território. O Plano teve sua aprovação, através da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, e trouxe ganhos consideráveis aos grupos étnicos, pelo fato de trazer um capítulo específico com diagnósticos, objetivos, diretrizes e metas destinados especialmente à categoria indígena.

O direito diferenciado dos grupos étnicos de ter uma educação escolar específica, preservando os interesses e necessidades das comunidades indígenas, também foi assegurado através do Decreto nº 6.861/2009, “que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais” (DIRETRIZES, 2013, p. 379).

Decretos e pareceres foram sendo agregados ao processo de consolidação da educação escolar indígena, de forma a construir uma trajetória sólida na discussão de ofertar aos povos uma educação dentro das especificidades desse público. Contudo, nesta investigação, buscamos analisar as medidas que estão sendo criadas para que a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié se estabeleça nos padrões de educação escolar indígena, tendo em vista que ela está dentro da comunidade indígena, com um demanda de alunos com identidades étnicas, mas sem os elementos necessários para construção de uma educação escolar indígena. Tivemos por base, neste estudo, os direcionamentos trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena nº 5, de 22

de junho de 2012, para analisarmos essa realidade.

A condução teórico-metodológica desse estudo se pautou na perspectiva hermenêutico-dialética, uma abordagem qualitativa, que privilegia a análise da fala de participantes da comunidade kambeba.

## **2. Educação escolar indígena: das Diretrizes Curriculares Nacionais ao chão da escola da comunidade Betel**

No Brasil, do século XVI até meados do século XX, a educação escolar para os indígenas esteve pautada no processo de assimilação e integração dos índios ao contexto nacional, por serem políticas e ações que visavam a integrá-los de forma violenta à sociedade vigente, negando as diferenças dos modos de ser e viver dessa população. O ensino oferecido acontecia na perspectiva da sua catequização e exercia o papel de inculcar nos índios a língua portuguesa e um conhecimento julgado pelo colonizador ocidental como apropriado ao grupo étnico. Contudo, os anos de 1970 e 1980 foram marcados pelos movimentos indígenas que se opunham aos tratamentos dispensados aos índios. Esses movimentos buscavam a implantação de políticas que privilegiassem a causa indígena, no sentido de favorecê-los, garantindo direitos a vivenciarem uma educação escolar que respeitasse as suas especificidades.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco para os povos autóctones, pelo fato de contemplar aspectos relevantes que abriram caminhos para consolidação da educação escolar indígena voltada às suas especificidades. Ela determinou que cabia aos povos o direito da continuidade da língua materna, direito esse que, na história de colonização do Brasil, lhes havia sido negado. Outras leis decorreriam da CF de 1988, todas focadas na consolidação e implementação dos benefícios alcançados pelos indígenas. As escolas indígenas foram, ao longo dos tempos, se organizando dentro dos parâmetros estabelecidos para educação escolar indígena. Os municípios e os estados brasileiros incorporaram, na modalidade do ensino, os aspectos designados à escola indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Ldben9394/96 inseriu a educação escolar indígena, definindo-a como bilíngue, intercultural e diferenciada, como determinava a CF. Dessa maneira, a educação escolar indígena como processo de luta dos movimentos sociais foi, aos poucos, sendo instrumentalizada.

Outro ganho relevante consistiu no Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena/Rcnei, que, em 1998, foi lançado aos povos, como instrumento para organização e encurtamento das distâncias entre a lei e a prática do chão da escola indígena, constituindo-se em documento importante para o trabalho pedagógico e administrativo da escola na aldeia.

Em 1999, teve-se agregada a questão indígena às Diretrizes Curriculares. O Plano Nacional de Educação-PNE, em 2001, também fez história no cenário de escola indígena, mais ainda por trazer um capítulo sobre a educação diferenciada, elencando objetivos e metas a serem alcançados em um determinado prazo. Nesse ínterim, foi instituído o Decreto nº 6.861/2009, que, em seu artigo 27 § 3º, define ser a organização da educação escolar indígena efetivada através de territórios etnoeducacionais que

estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre os povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração. (BRASIL, 2013, p.414)

O documento legal mais recente direcionado à educação escolar dos grupos étnicos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, criadas pela Resolução nº 5, de junho de 2012. Essas diretrizes norteiam e amparam o trabalho das escolas indígenas, garantindo a essas comunidades a apropriação do espaço educacional com padrões específicos.

No âmbito desse processo histórico, a Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, localizada na comunidade Betel, próxima ao município de Tefé-AM, chegou à comunidade por meio da reivindicação do grupo étnico kambeba, que demonstrou interesse em ter uma escola, para que seus filhos pudessem estudar próximo aos familiares. Desse modo, a instituição escolar foi construída na aldeia para atender a esse pedido do grupo indígena que, durante vários anos, lutou junto aos governos da cidade de Tefé-AM, para conseguir implantar a escola na aldeia.

Atualmente, a escola na comunidade Betel atende a alunos da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, funcionando nos três turnos. Além dos kambeba, dependendo da necessidade, atende também a crianças da etnia tikuna, pois a comunidade Betel se localiza entre dois grupos do povo tikuna. Para respaldar esse atendimento realizado pela escola, o artigo 4º

parágrafo único das diretrizes, assegura que: “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2013, p.405).

Na efetivação dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (2013), observamos pontos a serem considerados no cotidiano da escola, previstos por meio do

regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais. (BRASIL, 2013, p.104)

Com essa colaboração para a oferta das modalidades do ensino, na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolíé, na educação infantil e alfabetização, quando as crianças não são falantes da língua kambeba, há um professor bilíngue, que atende essas crianças nas moradias, no contraturno escolar, ensinando a língua materna, pois os kambeba estão em processo de revitalização da língua. Para Meliá (1979), a alfabetização, quando desejada pelos indígenas, configura-se como elemento complementar ao processo de educação indígena empreendido pelo povo.

Desse modo, as diretrizes contemplam a perspectiva da alfabetização desejada pelos indígenas, relacionando suas vivências com os conteúdos ministrados nas salas de aula. Assim, aponta a participação dos pais, o uso de materiais didáticos bem definidos, inclusive contemplados no Projeto Político Pedagógico - PPP e previstos para consolidação da instituição escolar.

Na escola de Betel, percebemos que alguns elementos do contexto dos alunos indígenas foram incorporados às práticas da alfabetização das crianças, tais como: grafismo com pinturas de símbolos da cultura kambeba, alguns fragmentos da língua materna, podendo ser contemplados nas expressões de boas-vindas e de boas maneiras – mas que não chegavam a desenvolver uma conversação na língua materna. Os professores utilizavam também a música, ensinando às crianças a cantar na língua kambeba.

Em se tratando do ensino fundamental, as diretrizes orientam vários pontos na construção dessa modalidade do ensino, enfatizando que sua oferta “é de

obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização” (BRASIL, 2013, p.407).

Apesar disso, o ensino fundamental oferecido 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 escolas não indígenas, pois, como afirma Weigel (1995, p. 47), “é oferecido ao grupo étnico o mesmo tratamento destinado às populações ribeirinhas”. Alguns questionamentos surgem diante da situação vivenciada pelo grupo indígena da comunidade Betel, por exemplo: quando o Estado não se responsabiliza pela educação escolar indígena, os grupos étnicos perdem todos os seus direitos?

É bem consensual entre os kambéba da Betel que pouco se tem feito pela educação escolar indígena na comunidade, pois a estrutura física da escola fica a desejar e o planejamento escolar foi feito com os indígenas em cima de uma estrutura já estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação -Semed/Tefé. Eles acrescentaram alguns aspectos do interesse do grupo, mas não chegou a ser construído em colaboração técnica e científica, contemplando as orientações das diretrizes, quanto à matriz intercultural, calendário próprio, projeto político pedagógico sistematizado e as especificidades culturais do grupo.

Dessa forma, as diretrizes são vivenciadas no chão da escola de forma fragmentada e são incorporados aspectos pontuais endossados pelo grupo na comunidade, pois eles buscam a construção da escola indígena. Entretanto, muitas ainda são as amarras que impedem a efetivação da educação escolar prevista nas diretrizes.

O Projeto Político Pedagógico, segundo as diretrizes (BRASIL, 2013), constitui-se num documento relevante para o desenvolvimento da educação escolar indígena, mas, na comunidade Betel, os professores e demais equipes não podem contar com esse instrumento, pelo fato de eles não disporem desse documento. A Semed-Tefé não tem pessoal especializado para colaborar tecnicamente na instrumentalização de documentos como o PPP, pertinentes à composição da educação escolar indígena do município. Com isso, perdas significativas podem ser

consideradas ao longo do processo de ofertar o ensino aos grupos étnicos, pois, como afirma Silva,

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)

Assim, percebe-se a relevância do ensino que contempla a perspectiva intercultural, favorecendo, ao aluno indígena, uma aprendizagem que incorpora os hábitos e costumes do seu grupo, ao longo do processo educativo. Nesse processo, não há perdas, mas a valorização das identidades étnicas.

Na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, as lideranças, os professores indígenas e os pais participam das reuniões para discussões da educação escolar. Nesses encontros, existe uma dinâmica própria do grupo, em que todos podem expressar seus interesses, finalizando com a participação do tuxaua<sup>1</sup>. Dessa forma, podemos observar a participação comunitária na educação do grupo, e na sua própria organização para manter os professores indígenas no seu quadro de funcionários da escola.

Por outro lado, as atividades avaliativas em nada se diferenciam das salas de aulas não indígenas. Os professores obedecem às indicações da Semed-Tefé. Os diários de classe, inclusive, são, ao final do ano letivo, entregues à secretaria e todas as etapas, concernentes à aferição das notas, são devidamente conferidas pelo setor responsável pelo recolhimento dos diários. A forma como acontece a avaliação da aprendizagem na escola da Betel pareceu-nos fragmentada em relação ao que foi pensado para as salas de aulas dos indígenas, pois, segundo as diretrizes, no artigo 17, parágrafo único, “a avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam ao PPP das escolas indígenas (BRASIL, 2013, p. 411).

Observamos que as avaliações são realizadas como processo de aferição das notas, contemplando as diretrizes somente no que se refere à participação dos professores, por serem atores principais na elaboração do instrumento avaliativo do

---

<sup>1</sup> Refere-se ao líder do grupo indígena kambaba.

ensino e aprendizagem dentro da escola. Quanto aos demais aspectos, não conseguimos fazer nenhuma relação com o documento norteador.

Constatamos que o item que se refere à formação e profissionalização dos professores indígenas estava de certa forma, operacionalizado na escola de Betel. Considerou-se para essa afirmação o fato de que, na comunidade, 08 (oito) professores já estavam finalizando o curso de nível superior em licenciatura intercultural indígena, e os demais tinham formação em magistério indígena. A comunidade contava com 03 (três) professores não indígenas, porque não dispunha de número suficiente de profissionais com qualificação em nível superior, ou mesmo numa área afim, que pudessem ministrar aulas na aldeia; assim, permitiam que os professores não indígenas integrassem o quadro docente. Os professores das escolas indígenas têm um papel fundamental, pois, a eles compete

a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (BRASIL, 2013, p. 411)

As diretrizes, enquanto documento norteador, do começo ao fim, apresentam a possibilidade de uma colaboração entre os entes federados, quanto à organização da educação escolar, de forma a suprir as necessidades da população autóctone. Existe no documento uma política que nos leva a crer que nenhuma instância governamental atuará de forma independente na oferta da educação escolar indígena, sendo essa uma ação colaborativa para oferta adequada. Aos municípios, compete o previsto no art. 25 § 2º que diz, “as atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber”. No Art. 26, definem-se as atribuições para o Conselho de Educação, através do qual o município poderá

estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso. (BRASIL, 2013 p. 414)

Participamos da reunião pedagógica organizada na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolíé, em que foi mencionado que, em Tefé, os indígenas

têm duas cadeiras no Conselho de Educação, mas não atuam, pois não detêm o conhecimento das leis e se sentem despreparados para fazê-lo. Com isso, não haviam participado das reuniões do conselho. A proposta seria de que eles constituiriam grupos de estudos para conhecerem os dispositivos das legislações e, quando tivessem que confrontar alguma situação em que estivessem em desvantagem, teriam argumentos fundamentados na lei para se defenderem.

Todo o médio rio Solimões (território amazônico) assinou o pacto que define os territórios etnoeducacionais – anteriormente mencionados – e o território kambeba da Barreira da Missão faz parte dele. Uma das determinações desse pacto trata da “criação de uma comissão gestora, com representação de cada território para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesse espaço” (BRASIL, 2013, p. 414). Contudo, não há registro de nenhuma ação na educação escolar na comunidade Betel, que indique a atuação de uma comissão, levando-nos a concluir que o município de Tefé assinou o pacto, mas esse documento se manteve engavetado, não causando nenhum impacto na forma de gerenciar e apoiar as escolas nesse território. Com isso, na implementação das políticas voltadas para a educação escolar indígena, apreendemos a não observância da legislação vigente, por parte dos governos estadual e municipal, dificultando a dinâmica na construção efetiva da escola indígena.

### **3. Materiais e métodos**

Consideramos, neste estudo, 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.

Dessa forma, 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)

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.

Diante disso, buscamos compreender aspectos relevantes que envolveram a educação escolar indígena entre os kambeba da Betel, num diálogo que envolve a construção da identidade étnica e tomada de decisão do grupo nesse território, bem como os altos e baixos que fizeram parte da trajetória indígena e que culminaram com a perspectiva da educação diferenciada e específica aos grupos étnicos.

#### **4. Educação escolar indígena: avanços e desafios para os Kambeba de Betel**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena garantem, no artigo 15 § 6º e inciso I, “o reconhecimento das especificidades das escolas indígenas, quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação” (BRASIL, 2013, p. 410). Nesse sentido, a escola indígena é comunitária, porque privilegia a participação da comunidade nas tomadas de decisão sobre aspectos relevantes para organização da escola, sejam eles pedagógicos ou estruturais, compreendendo os espaços e momentos da educação escolar.

É bilíngue, por considerar a língua materna como importante mecanismo da interação do grupo e a língua portuguesa como necessária de ser aprendida. É multilíngue, por dar vazão ao aprendizado de outras línguas; nas comunidades que ofertam as modalidades de ensino que permitem a inclusão da língua estrangeira, é possível aos alunos indígenas aprenderem, além do conhecimento das suas línguas

e do português, aprenderem o inglês, oportunizando a apropriação de novos conhecimentos.

É intercultural, pois a escola precisa reconhecer as diversidades culturais, fornecendo elementos para os diálogos culturais, promovendo aos alunos experiências com outras manifestações linguísticas, sociais e históricas. Para que isso aconteça, é necessário que os professores tenham a formação especializada, contemplando “informações e conhecimentos relativos aos vários campos e aspectos da cultura dominante, a fim de que, a partir das informações e etnoconhecimentos relativos à suas próprias culturas, possam operar a síntese crítica” (MONSERRAT, 1994, p. 13), necessária para que, "ao mesmo tempo em que se assegura e se fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para a relação positiva com outras sociedades” (BRASIL, 1994, p. 12).

É diferenciada, por se permitirá população indígena conceber a escola dentro das aspirações do grupo, fornecendo-lhe autonomia para planejá-la, observando suas especificidades.

Diante disso, a equipe escolar da Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié empreende esforços para se manter dentro dos padrões de escola diferenciada. Porém, é atendida pelo governo municipal de Tefé-AM, e muito do que deveria ser da escola indígena não se aplica a sua realidade indígena.

Nesse sentido, fizemos o seguinte questionamento a vários membros da comunidade: você considera que, na Escola Municipal Rural Indígena Pe. Augusto Cabrolié, foi implantada uma educação diferenciada?

Do total de inquiridos, 80% responderam que sim, por considerarem que, na escola, são trabalhadas as memórias do grupo e aspectos da cultura kambeba, tais como: danças, músicas, pintura corporal e grafismos. Para eles, a escola estava conquistando espaços de autonomia, já que, em anos anteriores, acontecia na escola muito do que a Semed indicava. O professor indígena AD1<sup>2</sup> afirmou que “agora já é colocado aos poucos um pouco da nossa cultura nas aulas; antes, eles (Semed) mandavam tudo de lá, e agente seguia a vontade deles”. Aos poucos, os indígenas da comunidade Betel tentam diferenciar sua escola dos modelos de escolas ocidentais.

---

<sup>2</sup> Professor indígena da escola, comunidade Betel, Médio Solimões.

Contudo, a organização das salas de aula segue ainda muito o modelo tradicional das escolas não indígenas, com as cadeiras enfileiradas e o professor na frente repassando os conteúdos. Algumas salas são ornamentadas com os trabalhos das crianças, apresentando grafismo da cultura kambeba e tikuna; mas, em outras, a ornamentação em nada se diferencia das salas das escolas não indígenas.

Por outro lado, 20% dos entrevistados disseram que só em parte a escola da comunidade Betel é diferenciada, tendo em vista não ter calendário diferenciado, nem matriz curricular intercultural, nem mesmo um projeto político pedagógico, elementos considerados relevantes para que a escola indígena trabalhe a preservação da identidade étnica. De acordo com o coordenador indígena,

as memórias dos povos, as aulas bilíngue e multilíngue, as semanas dos povos indígenas, a pesquisa com os mais velhos, a música, as raízes históricas, [tudo isso] é trabalhado nas escolas, mas está faltando alguma coisa que é da burocracia para que a escola seja diferenciada de fato. (Coordenador indígena kambeba da Semed, comunidade Betel, Médio Solimões)

Com base nessas respostas, fizemos a seguinte pergunta: Como a comunidade Betel está se organizando para ter uma escola de fato diferenciada?

A Professora 01 respondeu que a formação dos professores é uma das formas de organização empreendida pela comunidade para terem, de fato, uma educação escolar indígena. Ela afirmou que

uma das preocupações do grupo é ter na comunidade professores não indígenas, porque de que forma esses professores estão sendo formados para trabalhar na escola indígena, se [eles] são formados para trabalhar com não índios e vêm ser professor na comunidade. (Professora indígena da escola, comunidade Betel, Médio Solimões)

De acordo com o Professor 02, outra forma possível para efetivar essa organização seria por meio de “parcerias entre indígenas e não indígenas e juntos trabalharem para beneficiar a todos” (Professor indígena da escola, comunidade Betel, Médio Solimões). As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação indígena preveem o regime de colaboração e cooperação técnicas, com atuação de especialistas, para, juntos com as comunidades indígenas, organizarem as escolas nas aldeias.

O pedagogo da escola afirmou que o primeiro passo na organização escolar consiste na formação dos professores. Para ele, “o resgate cultural, por meio da língua, é importante pra manter a escola diferenciada; então, nós já temos professor bilíngue que ensina a língua dos Kambeba” (pedagogo indígena da escola, comunidade Betel, Médio Solimões).

Sobre o ensino bilíngue, Monserrat (1994) afirma que

pode-se dizer que o que interessa às sociedades indígenas é um processo escolar de manutenção linguística, em que o ensino bilíngue 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. [...] a língua indígena precisa ser "estudada", modernizada, ampliada, normatizada e normalizada, mas tal processo 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. 12-13)

Concordamos com a perspectiva da autora, tendo em vista que, na fala do participante, encontramos elementos que estabelecem relação direta com esse posicionamento. Esse processo apontado por Monserrat ainda precisa ser mais bem compreendido na escola kambeba.

Outra forma de organização que é visualizada, segundo a professora 03, seria por meio da atuação dos tuxauas<sup>3</sup>. Ela afirmou que “eles estão atrás para garantir os nossos direitos” (professora indígena da escola, comunidade Betel, Médio Solimões).

O professor 04 considera como fundamental, nessa organização, o resgate das memórias. Ele afirmou estar trabalhando com esses elementos culturais, ao dizer: “eu estou trabalhando as brincadeiras kambeba, grafismo, nossa bebida típica que é o pajuaru, me organizando para registrar o que é nosso e esse material registrado levar para sala de aula” (professor indígena da escola, comunidade Betel, Médio Solimões).

O coordenador indígena afirmou ainda que

as medidas que está tomando voltam-se para a criação do calendário próprio para escola indígena, a matriz curricular intercultural, o projeto político pedagógico e a formação dos professores, essa última já está acontecendo. (coordenador indígena Kambeba, comunidade Betel, Médio Solimões)

---

<sup>3</sup> Refere-se à liderança indígena da Comunidade Betel – Povo Kambeba.

É concernente a esse processo a concepção de Monserrat (1994), ao apontar que

preponderou até pouco tempo e ainda perdura em muitos casos a situação em que não índios, ou índios de etnias distintas da dos alunos, eram ou são professores de crianças em escolas das aldeias. A língua utilizada no ensino é a portuguesa, e os currículos e materiais utilizados são os das escolas não indígenas. Os resultados, negativos sob qualquer ponto de vista — seja o psicológico, seja o cultural, seja o da eficiência do aprendizado — esses aspectos são considerados pelas legislações que definem a organização da escola indígena, e que precisam ser contemplados no chão da escola, com a sistematização dos documentos traria autonomia ao grupo, respeitando-os enquanto sujeitos históricos e sociais. (MONSERRAT, 1994, p. 11)

A comunidade Betel, de modo geral, tem conhecimento do quão prejudicial é, para a construção da educação diferenciada, a presença de professor não indígena ministrando aula para eles. Por isso, o grupo tem se organizado, e, cada vez mais, o quadro docente está se constituindo de professores indígenas. Por outro lado, nem todos dão aula para o mesmo grupo étnico. Porém, diante dessa situação, não percebemos nenhum desconforto demonstrado pelo grupo.

Outra maneira encontrada, de acordo com o Professor 05, tem sido a utilização da música na língua kambeba e tikuna. Ele afirmou que “ajudou na produção de material para trabalhar na sala de aula e, nos eventos da escola, eu utilizo para dançar com meus alunos” (professor indígena da escola da comunidade Betel, Médio Solimões).

Segundo o secretário indígena da escola, a organização escolar se faz no sentido de trazer a comunidade para a escola:

Nós estamos buscando muito trazer a comunidade pra junto da escola, para um trabalho mais coletivo, o grupo busca metas para estar em parceria; como são três comunidades próximas, três povos, então, trazemos os tuxauas, os líderes para estarem interagindo, buscando informar para eles como a escola está trabalhando e como nós pretendemos trabalhar; queremos trabalhar em conjunto. (secretário indígena da escola, comunidade Betel, Médio Solimões)

Diante desse cenário em que se encontra a educação escolar da comunidade Betel, os esforços são para levar à prática o que teoricamente eles já conquistaram, e, como sempre, isso é o mais difícil. Os indígenas dessa realidade, para caminhar na educação que lhes é conferida por lei, precisam empreender enfrentamentos políticos para chegarem onde desejam. Segundo o gestor indígena da comunidade Betel, “a escola que a gente quer é uma escola que valoriza o aluno como indígena

e que possa respeitar a identidade, contribuindo com a universalização dos conhecimentos” (gestor indígena da escola, comunidade Betel, Médio Solimões).

## 5. Algumas considerações finais

Consideramos a educação escolar indígena como um processo de lutas dos povos para vivenciarem os direitos que lhes foram outorgados *a priori* por uma lei maior. Contudo, o cenário atual nos mostrou que, nesse caminho, há grandes desafios que os grupos étnicos precisam enfrentar, para usufruírem da instituição escolar que preserve a sua identidade étnica.

Num olhar para a educação escolar indígena dos kambéba, pareceu-nos que os indígenas vivenciam de forma plena a educação escolar, porém, percebemos que a construção da escola indígena acontece a passos lentos. O chão da escola é um espelho da situação de descaso, com a qual os indígenas da comunidade Betel se deparam diariamente.

Percebemos que a escola apresentava indícios, aspectos que nos remetiam à educação diferenciada, e que os professores e equipe escolar diziam estar trabalhando para implementar essa educação. Contudo, não constatamos ações efetivas que sistematizassem a escola indígena. Assim, a Matriz Curricular Intercultural, o Projeto Político Pedagógico e o calendário diferenciado estavam em processo de construção, algo bastante subjetivo. Diante disso, o que ainda era presente no cotidiano kambéba tendia para uma escola dentro dos moldes ocidentais, a estrutura de escola para os “brancos” predominava na dinâmica escolar.

Concluimos que, para a efetivação da educação escolar indígena dentro dos padrões definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, seria necessária a participação de todos da comunidade. É na coletividade que está a força de que eles necessitam para os enfrentamentos políticos, pois, de acordo com Meliá (1999, p.16) “um índio ou uma índia individual, tornam-se um índio genérico”, porém, no grupo está a força para alcançarem seus objetivos.

Por outro lado, as parcerias são necessárias para vivenciarem a educação escolar na comunidade, e os entes federados precisam participar desse processo de construção social, olhando o outro como parte integrante da sociedade nacional. Com isso, os estados, os municípios e a União precisam estar engajados,

aplicando as políticas de forma efetiva para consolidação das parcerias. A sistematização dos documentos burocráticos precisa ser considerada, e, para isso, é necessário que parceiros técnicos especializados sejam disponibilizados pelas secretarias de educação dos municípios, o que é imprescindível para efetivar uma educação com foco nas diretrizes para escolas indígenas.

Diante dos aspectos não observados na organização da escola indígena kambeba, concluímos ainda que a correlação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação indígena e o chão da escola na comunidade Bete, ainda é um caminho a ser vivenciado pelo grupo indígena. Os aspectos reais ao grupo são aqueles empreendidos baseados nos esforços dos professores indígenas e demais membros da equipe escolar. Porém, a educação escolar indígena não se faz somente baseada no esforço do grupo, e sim, por meio das parcerias, pois elas são necessárias para consolidar a educação com focos nas diversidades e respeito às diferenças.

### Referências bibliográficas

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

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

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. In. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CEB, nº 3/1999. *Fixa Diretrizes para funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2ªed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano 19, n. 49, p. 11-17, dezembro 1999.

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

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

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. *Em aberto*, ano 14, n. 63, jul-set 1994.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ªed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Matias (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.17-52.

WEIGEL, Valéria. Educação, cultura e globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. *Contexto & Educação*, Ano 9, n.38, p.40-45, 1995.