



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE**  
Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para  
Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB)



**JAIME LOPES**

**Cestarias e saberes do Povo Baniwa: uma contribuição das ciências  
ambientais ao ensino intercultural**

São Gabriel da Cachoeira - Amazonas

Agosto - 2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE**  
Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para  
Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB)



**JAIME LOPES**

**Cestarias e saberes do povo baniwa: uma contribuição das ciências ambientais ao ensino intercultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Linha de Atuação:** Ambiente e Sociedade  
**Orientador:** Prof. Dr. Ayrton Luiz Urizzi Martins.  
**Coorientador:** Prof. Dr. Daniel Felipe de Oliveira Gentil.

São Gabriel da Cachoeira - Amazonas

Agosto - 2021

## Ficha Catalográfica

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

L864c      Lopes, Jaime  
            Cestarias e saberes do Povo Baniwa : uma contribuição das  
            ciências ambientais ao ensino intercultural / Jaime Lopes, Ayrton  
            Luiz Martins. 2021  
            32 f.: il. color; 31 cm.

            Orientador: Ayrton Luiz Urizzi Martins  
            Coorientador: Daniel Felipe de Oliveira Gentil  
            Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para Ensino de  
            Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amazonas.

            1. Saber. 2. Interdisciplinaridade. 3. Orientação pedagógica. 4.  
            Educação indígena. I. Martins, Ayrton Luiz. II. Universidade Federal  
            do Amazonas III. Título

*Dedico este trabalho aos meus pais Lucia e Marcos, aos meus amores, meus filhos Jailson, Janaina, Jackeline e minha esposa Madalena, companheiros de lutas e conquistas, porque compreenderam minhas faltas e me ensinam, a cada dia, o verdadeiro sentido da história.*

## AGRADECIMENTOS

Na concretização da presente dissertação contei com o apoio direto ou indireto de muitas pessoas e instituições às quais estou profundamente grato, quero deixar expresso os meus agradecimentos:

- Em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, pelo ar que respiramos, pela saúde, pela beleza de cada dia e pelas oportunidades.
- Ao orientador desta dissertação o professor Ayrton Luiz Urizzi Martins, pela orientação prestada, pelo seu incentivo, pela paciência que teve comigo durante o curso, disponibilidade, pela amizade durante todo o processo e apoio que sempre demonstrou na hora difícil. Aqui lhe exprimo a minha gratidão.
- Ao coorientador Doutor Professor Daniel Felipe de Oliveira Gentil, pela sua disponibilidade, pelo seu incentivo, pela sua disponibilidade e pelo seu apoio na elaboração deste trabalho.
- Ao colega Kleber de Souza Miranda, pelo apoio no transporte, incentivo, disponibilidade e ajuda na elaboração do produto educacional.
- À colega Eleucimar Monteiro da Cunha pela sua ajuda no transporte durante a aula obrigatória.
- À coordenação do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais pelo apoio, pela compreensão sobre a Educação Escolar Indígena e oportunidade no curso.
- Aos colegas do curso de mestrado pelo coleguismo.
- Ao professor e liderança Baniwa senhor Bonifácio Jose pela cedência de projeto político pedagógico da escola indígena Pamaali como pesquisa bibliográfica.
- Às lideranças da Comunidade Areal senhor José Pinto e Hermes Vitorino pelo acolhimento quando cheguei nesta Comunidade para desenvolver o trabalho.
- À minha esposa Madalena da Silva de Lima, pelo apoio emocional e espiritual.
- Aos meus filhos Jailson, Janaina e Jackeline que são a razão da minha dedicação.
- Aos meus queridos pais, Lucia Alicia e Marcos Lopes, pelo amor, apoio, incentivo e principalmente pelas orações. A eles dedico inteiramente este trabalho.
- À Universidade Federal do Amazonas e ao Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus São Gabriel da Cachoeira, pela oportunidade.

Enfim, quero demonstrar o meu agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a realização da presente dissertação.

A todos, os meus sincero e profundo agradecimentos!

## RESUMO

Atuar como educador intercultural indígena requer vencer desafios, dentre os quais, a preparação e validação de materiais educacionais contextualizados e inovadores. E foi nesse sentido que propus na pesquisa elaborar uma orientação pedagógica bilingue (Baniwa e Português) para o ensino intercultural indígena com articulação interdisciplinar dos componentes curriculares do segundo ano do ensino fundamental. Para atingir o objetivo realizei pesquisa bibliográfica e documental e observações in loco para: **i.** sistematizar as contribuições teóricas à Educação Escolar Indígena; **ii.** identificar e selecionar informações sobre o arumã e arte Baniwa na confecção de cestarias e; **iii.** Identificar elementos de articulação intercultural e interdisciplinar dos componentes curriculares do segundo ano do ensino fundamental indígena. A pesquisa foi realizada a partir de minha experiência como educador na Escola Municipal Indígena João de Oliveira, Comunidade Areal, estrada de Camanaus, município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. A Educação Escolar Indígena corresponde ao processo de produção e transmissão de conhecimento material e imaterial entre gerações a partir do cotidiano compartilhado na comunidade e na escola. Os saberes indígenas expressos no trabalho, nos rituais, na história do povo e tudo o mais que represente a cultura e o saber local podem e devem fazer parte do espaço escolar. A diversidade e riqueza do saber Baniwa sobre a planta de arumã e a produção de cestarias a partir da fibra extraída da espécie demonstrou ser um tema pertinente ao ensino intercultural e interdisciplinar indígena. Portanto, educar a partir de experiências vivenciadas pelos educandos no lugar onde vivem pode favorecer o entendimento do que acontece no dia a dia das famílias e contribuir para a valorização, a manutenção e a revitalização dos saberes e línguas indígenas. Essa aproximação da escola à realidade estimula os comentários, os questionamentos e as respostas assim como o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita dos educandos.

**Palavras-chave:** saber, interdisciplinaridade, orientação pedagógica.

## TSOOTSIA IAKOTTI

Ikadzekatakaitakaro phia newikinai ianheekhe nakhitte lioma phiameetaka lhiehe hirapittinaakaawa, kadzoaha, kanakai pimatsiataka pidenhikaale ate lia matsiaa, lhiehe ikadzekatakhetti ikoawale ikaitekada kadzoaha neemakapidzo nhaha newikinai nheette iwalittetakada tsakha ianhekhetti. Linakhitte nokaite aaha nopesquisaniriko nodeenhi apada iñhaatakada koame pakadzekátaka dzamakhaa iakottiriko, (wakoliko nheette yalanawinai iakoliko). Lirhio lhiehe ikadzekatakhétti newikinai ianheekhe nakhitte, pawakeetakaro nhaha hooreperi disciplina pakadzekataakawape inako aaha 2° ano ikadzekatakhétti ikeñoakaawa. Nooeketakaro lhiehe noomali, nodeenhi pesquisa nanako nhaha nadananhi papera liko dokumento liko tsakhaa nhaha apadawa newiki, nheette nokapakaa aaha nokadzekatali neeni kadzokhette: **i.** nomatsiata nhaha liakokanaa ikitsindatakape paanheeka ikadzekatakhetti newikinai ieskola niriko; **ii.** Nokapa nheette nhoeneeta nhaha ikaitekape poapoa nako nheette Baniwanai ianheekaa iñaka poapoa iyo; **iii.** Nokapa koaka nhaha kanakairi pawakeetaka newikinai ianheekhe nakhitte, nheette nhaha hooreperi disciplina pakadzekataakawape inako aaha 2° ano ikadzekatakhétti ikeñoakaawa. Lhiehe pesquisa nodeenhini noanheekaa nakhitte kadzo ikadzekatakaita kapidzo nhaha pakadzekatakakaroda newikinai idzaada, dzakalee halapokolikooa estrada liko Kamanaos yapowanaa, lihiipaite riko lhiehe Hiipanako Hiipa, amazonasliko. Lhiehe ikadzekatakhetti newikinai idzaada likaite koame padeenhika nheette koame padzeneetaka ianheekhetti pakapanhi nheette ñameperitsa pakapa, nalhio nhaaha walittepe inoka, linakhitte lhiehe neemakaa heekoapi ikoami nadzakale riko, naeskolaniriko tsakha. Lhiehe newikinai ianheekhe nakaiteri nadeenhikaale nako kalidzamai riko, naistoria niriko, nheette phiome phaa nhaha apadawa nanheekhe, nhaha neemakaa nadzakaleriko, lirhiotsa neenipe ikadzekataakaka nanako naeskolaniriko. Phiome nhaha liodzawaaka lihanipaka lhiehe naanheekhe nhaha Baniwanai linako lhiehe paniatti poapoa, nheette nadeenhikaale poapoa iyoperi, linakhitte liñhaata apada liakokanaa matsiadali pakadzekatakaka inako aaha ikadzekatakhetti newikinai ianheekhe nakhitte hooreperi disciplina nako. Kadzokhette, pikadzekata neemakaa nakhitte nhaha ikadzekatakakapewa aaha neemakaawa liko, kadzo watsa nakeeta naanheeka mherapittinaakatsa koaka nakapali hekoapi ikoami naapanaliko, nheette nakitsindata watsa nakathinaataka phiome lhiehe ianheekhetti ñamekaro lipañawa, nakawhietakaro tsakha lhiehe ianheekhetti walhio, nheette waako tsakhaa. Lhiehe itsoometakhetti eskola kadzoaha neemakapidzo nhaha linewikitenaa likadaa kaakopedaka whaa linako waapiñheetakao matsia, kadzo watsa wahanipataka liawa lhiehe ianheekhetti koamekaro kaakoka matsia nhaha oo nadanakaro madzakani nhaha ienipettinai ikadzekatakakapewa.

**Iakotti Kanakaiperi:** ianheekhetti, hoore disciplina, iñhaatakada koame pakadzekataka

## ABSTRACT

To be an indigenous intercultural teacher, we need to overcome challenges, such as preparing and validating contextualized and innovative educational materials. That is why I proposed to develop a interdisciplinary and bilingual (Baniwa and Portuguese) pedagogical orientation for indigenous intercultural teaching. I performed bibliographic and documentary research and observations for: i. systematize theoretical contributions on Indigenous School Education; ii. identify and select information about the arumã plant and Baniwa art in making handicrafts; iii. Identify elements of intercultural and interdisciplinary articulation of the curricular components of the second year of indigenous elementary education. The research was carried out from my experience as a teacher at the João de Oliveira Indigenous Municipal School, Areal community, Camanaus road, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Indigenous School Education is a process of production and transmission of material and immaterial knowledge between generations based on interaction in the community and at school. Indigenous knowledge expressed in work, rituals, in the history of the people and everything else that represents culture and local knowledge must be part of the school space. The diversity and richness of Baniwa's knowledge about the arumã plant and the production of handicrafts was a relevant theme for indigenous intercultural and interdisciplinary teaching. Therefore, teaching based on experiences lived by students in the place where they live can favor the understanding of what happens in the daily lives of families and contribute to the appreciation, maintenance and revitalization of indigenous knowledge and languages. This approach between school and reality encourages comments, questions and answers, as well as the development of students' oral and written communication ability.

**Key words:** knowledge, interdisciplinarity, pedagogical orientation.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Escola Municipal Indígena João de Oliveira, localizada na Comunidade Areal, estrada de Camanaus, km19, município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021.	19
Figura 2. Quadro demonstrativo dos Componentes Curriculares Matemática e História com parte das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades estabelecidos na BNCC para o 2º ano do ensino fundamental. ....	21
Figura 3. Quadro demonstrativo do Componente Curriculares Língua Baniwa com parte das Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades por mim proposto para o 2º ano do ensino fundamental. ....	22
Figura 4. Ilustração representativa do conto bilingue Baniwa e Português criado com base no Tema Gerador “Arumã e os saberes do Povo Baniwa na confecção de diversos artefatos de cestarias” para a educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021. ....	23
Figura 5. Ilustração representativa do quadro de orientação pedagógica bilingue Baniwa e Português criado para o desenvolvimento de atividades na educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021. ....	24
Figura 6. Ilustração representativa de atividade bilingue Baniwa e Português com educandos na educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021.....	25
Figura 7. Ilustração representativa do quadro bilingue Baniwa e Português de orientação ao educador criado em cor verde exemplificando diálogo do educador com educandos na educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021. ....	26
Figura 8. Ilustração representativa do quadro bilingue Baniwa e Português de orientação ao educador criado em cor azul alertando os educadores para aspectos importantes ao longo das atividades desenvolvidas na educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021. ....	26

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAM/SGC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *campus* São Gabriel da cacheira

ISA – Instituto Socioambiental

OIBI – Organização Indígena da Bacia do Içana

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>5</b>
<b>2.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>6</b>
2.3.1 Pesquisa bibliográfica e documental .....	6
2.3.2 Observação de campo.....	6
2.3.3 Produto Educacional .....	7
<b>3 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....</b>	<b>8</b>
<b>4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DO SABER BANIWA NA     CONFECCÃO DE CESTARIAS DE ARUMÃ .....</b>	<b>13</b>
<b>5 ENSINO INTERCULTURAL INDÍGENA: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA     O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>19</b>
<b>5.1. Primeira Etapa.....</b>	<b>20</b>
<b>5.2. Segunda Etapa .....</b>	<b>24</b>
<b>5.3. Terceira etapa .....</b>	<b>27</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>28</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>29</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve historicamente pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional (SILVA, 2008). As iniciativas sempre foram no sentido de negar a diferença, assimilar os indígenas, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, acrescenta o autor, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. Com os Povos da etnia Baniwa esse processo não se deu de maneira diferente.

Na atualidade, a educação escolar se constitui em aspectos de sobrevivência às etnias indígenas e desencadeia formas para interagir e reagir com o estado brasileiro em defesa de suas identidades culturais (MARCILINO, 2014). Para tanto, é necessária uma reorganização diante da nova situação imposta pelo contato para garantir a continuidade de sobrevivência das diferentes etnias no Brasil e é nesse contexto que, em muitos casos, surge a solicitação de funcionamento de escolas nas Comunidades indígenas. Com a intensificação das relações de contato com a população na cidade e a implantação da escola bilíngue desde os anos 1980, as diferentes etnias vêm se apropriando cada vez mais do português como segunda língua.

Essa situação tem despertado preocupação por parte de estudiosos como Assis et al. (2012) que relatam o aumento da preferência dos jovens das etnias do Alto Rio Negro pelo aprendizado da língua portuguesa. É nesse sentido que as políticas públicas destinadas à educação indígena no Brasil recomendam estratégias de ensino que reforcem a importância de manutenção da língua materna e a produção de “... materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdo adequado às especificidades socioculturais das diferentes etnias” (MJ/MEC, 2009, p.484), motivação central da pesquisa que aqui apresento.

São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas é o município brasileiro onde se concentra o maior número de Povos Indígenas, totalizando 23 etnias diferentes e 18 línguas faladas. Uma dessas línguas é a da etnia Baniwa da qual eu faço parte. Sou professor indígena

e trabalho nas comunidades indígenas Baniwa por meio da Secretaria Municipal de Educação. Comecei a trabalhar em 2009 na minha própria comunidade conhecida por Canadá e localizada no rio Ayari, afluente do Rio Içana. Após oito anos de trabalho fui transferido para a Escola Municipal Indígena Waruá na comunidade do Povo da etnia Dâw, local onde permaneci por três anos e sete meses. Em 2021 passei a ministrar aulas na Escola Municipal Indígena João de Oliveira, localizada na Comunidade Areal, município de São Gabriel da Cachoeira.

Como professor indígena estou buscando aprender, compreender e praticar o Ensino Intercultural Indígena. Entendo que o Ensino Intercultural Indígena é o processo de como a escola pode contribuir com os povos indígenas na produção de conhecimento, seja a partir de sua própria cultura ou dialogando com outras. Esse espaço intercultural pode favorecer o diálogo, colocando as culturas em contato para que "conversem" umas com as outras, trocando seus vários elementos culturais (BRASIL, 1998). Nesse sentido, Henriques et al. (2007) esclarecem que a escola passa a ser reivindicada pelos povos indígenas como "...espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política". Os autores acrescentam que a Educação Escolar Indígena é, portanto, uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados em busca da democratização das relações sociais no país, caracterizando-se pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas e pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas.

No entanto, atuar como educador com essa orientação pedagógica requer vencer desafios, dentre os quais, a preparação e validação de materiais educacionais contextualizados e inovadores. Em São Gabriel da Cachoeira, a maioria das escolas indígenas não possui material didático específico de suas etnias para disponibilizar aos educadores e educandos. Desde que iniciei o trabalho na Educação Escolar Indígena não disponho desses recursos, o que vem dificultando o processo de ensino. Por falta de material específico para a escola indígena, o planejamento de ensino que fazemos é realizado tendo como base material educacional convencional que recebemos da Secretaria Municipal de Educação, cujo conteúdo é, em sua maioria, descontextualizado da realidade das comunidades indígenas e insuficiente ao propósito. Portanto, a produção de material educacional promovedor da afirmação da identidade imaterial e simbólica é fundamental para o fortalecimento e aprimoramento da educação intercultural e representa, como bem salientam Assis et al. (2012), um desafio permanente, em especial, a produção de textos, livros ilustrados e escritos por nós educadores indígenas.

Atualmente, a arte de tecer cestarias ainda está viva na cultura local de São Gabriel da Cachoeira e o Povo Baniwa, sejam moradores dos arredores da cidade ou das comunidades rurais, continuam tecendo e conquistando espaço no mercado de artesanatos com reconhecimento local e em outras cidades do Brasil. Desde que me mudei para a comunidade Areal e assumi a docência na Escola Municipal Indígena João de Oliveira pude observar que esse reconhecimento é motivo de orgulho aos moradores da comunidade, além de ser uma vivência do cotidiano das crianças. Por esse motivo, escolhi o arumã e a arte de confecção de cestarias como tema gerador da abordagem interdisciplinar da pesquisa e desenvolvimento do produto educacional.

Diante disso, propus no mestrado elaborar uma orientação pedagógica bilingue (Baniwa e Português) para o ensino intercultural indígena com articulação interdisciplinar dos componentes curriculares do segundo ano do ensino fundamental. Para tanto, realizei pesquisa bibliográfica e documental e observações in loco para: **i.** sistematizar as contribuições teóricas à Educação Escolar Indígena; **ii.** identificar e selecionar informações sobre o tema gerador “O arumã e arte Baniwa na confecção de cestarias”, pertinentes ao saber do Povo Baniwa; **iii.** Identificar, a partir do tema gerador selecionado, elementos de articulação intercultural e interdisciplinar dos componentes curriculares do segundo ano do ensino fundamental indígena.

## 2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

### 2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As escolas das missões religiosas, bem como as antigas escolas do Serviço de Proteção aos Índios - SPI promoviam um ensino “mono cultural”. Era um ensino que pretendia romper a ligação das crianças com a cultura de seus pais e de seus antepassados e introduzir as crianças na cultura, na língua e nos valores da sociedade dominante. A ideia de ensino intercultural é romper com esse tipo de ensino escolar oferecido às comunidades indígenas. Isso não significa uma simples justaposição de duas culturas, isto é, o ensino intercultural não é simplesmente uma grade curricular que prevê ensino de matérias e assuntos não-indígenas ao lado do ensino de temas ou aspectos da cultura indígena (D’ANGELIS, 2012).

Segundo o autor (op. Cit.) o ensino que subordina a escola indígena aos interesses, ao currículo, ao calendário e tudo o mais definido por não-índios continua sendo uma invasão cultural, mesmo que reserve horas de aula, na semana, para ensino da língua indígena ou elementos culturais indígenas. O que está em questão, portanto, é quem decide por quem. Uma sociedade que não consegue comandar a educação dos próprios filhos é uma sociedade dominada. Portanto, a perspectiva intercultural só pode ser desenvolvida e estabelecida com o envolvimento da comunidade indígena, incluídos as lideranças, caciques e pessoas idosas, de grande saber. Isso quer dizer que a interculturalidade tem que ser planejada para que a escolas indígenas não sejam um espaço de invasão cultural nas mentes das crianças (D’ANGELIS, 2013).

Nesta perspectiva entendo que

[...] a **interculturalidade** no campo da educação deve ser vista numa perspectiva crítica que questione as desigualdades que foram construídas e hierarquizadas, tendo como base as diferenças culturais e promova relações mais igualitárias no intuito de eliminar os muros existentes entre as diferentes culturas e estabelecer pontes dialógicas entre as mesmas. (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016, p.213-214)

Portanto, a pesquisa teve como preceito teórico a contextualização do processo pedagógico apresentado por Freire (1987; 2002) na perspectiva da interculturalidade. Para Eunice Dias de Paula a interculturalidade

[...] não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo. (PAULA, 1999, p.88-89).

O saber ambiental dos povos locais constitui-se, no âmbito da interculturalidade, uma temática transversal estratégica que possibilita inserir no espaço escolar questionamentos e diálogos sobre as múltiplas facetas das relações entre indígenas e não-indígenas. Cabalzar (2012) identifica a valorização dos conhecimentos indígenas nos currículos, a partir da reaproximação das crianças e jovens aos velhos conhecedores indígenas marginalizados do processo escolar até então, como um importante avanço na educação indígena no Alto Rio Negro. Portanto, a escola deve trabalhar com os valores, saberes e práticas locais e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional (HENRIQUES et al., 2007). Com isso, acrescentam os autores, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades.

A interculturalidade na educação assume, portanto, a perspectiva do ensino contextualizado, situação em que, segundo Morin (2011) o conhecimento adquire sentido ao ser situado, determinando as condições de sua inserção e os limites de sua validade. Para o autor o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente, compreensão essa que me orientou no sentido de buscar estabelecer uma relação lógica entre os conhecimentos levantados a partir das pesquisas bibliográfica e documental e minhas observações de campo, enquanto Baniwa e professor Baniwa que sou.

## 2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi qualitativa, tendo em vista que buscou explorar as características dos cenários por mim vivenciado na Comunidade Areal e na escola em que leciono, sendo os dados coletados pela observação, descrição e representação gráfica (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato da mesma se aplicar

[...] ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2013, p. 57).

Para Botelho e Cruz (2013), nessa abordagem, a pesquisa possui como uma das principais características a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa, precisando manter



um contato longo e direto com o objeto da pesquisa, pois “ela trabalha com descrições, comparações, interpretações e atribuição de significados possibilitando investigar valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões de um indivíduo ou grupos” (BOTELHO e CRUZ, 2013, p. 54-55).

Portanto, a operacionalização da pesquisa se deu de acordo com os preceitos da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, bem como da pesquisa de campo por meio da técnica de observação participante conforme descrição a seguir.

## 2.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

### 2.3.1 Pesquisa bibliográfica e documental

As pesquisas bibliográfica e documental seguiram as orientações de Marconi e Lakatos (2011a) e corresponderam ao levantamento de conteúdos publicados em forma de livros, revistas e publicações avulsas, assim como relatórios e documentos normativos pedagógicos. Caracterizou-se por um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o problema de pesquisa. O estudo da literatura pertinente orientou todo o processo de planificação do trabalho em suas diferentes etapas até a conclusão da pesquisa (MARCONI e LAKATOS, 2011b). Desse modo, pesquisei os principais registros relacionados às contribuições teóricas ao ensino intercultural indígena, ao tema gerador proposto, ou seja, o arumã e a arte Baniwa na confecção de cestarias, e às normativas pedagógicas da Educação Escolar Indígena.

### 2.3.2 Observação de campo

Como já descrito anteriormente, sou da etnia Baniwa, licenciado em Pedagogia Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Amazonas, leciono na Escola Municipal Indígena João de Oliveira e resido temporariamente na Comunidade Areal. A convivência diária com os moradores da comunidade bem como a experiência profissional em sala de aula me permitiu realizar a pesquisa de campo por meio da técnica da observação direta. Como descrevem Gil (2008) e Lüdke e André (2017) a observação ocupa um lugar de destaque nas novas abordagens de pesquisa educacional e nos permite um contato mais próximo com o fenômeno estudado. Meu papel como educador na escola local me possibilitou vivenciar o comportamento dos educandos e o meu comportamento como educador. Outra situação oportuna é o fato de, como Baniwa e morador da comunidade Areal, poder vivenciar o cotidiano na comunidade. Essa combinação de oportunidades me permitiu acompanhar diariamente o contexto escolar e o contexto local dos educandos e do educador e registrar minhas reflexões

sobre o processo de ensino e a necessária contextualização do conhecimento. Como acrescentam Lüdke e André (2017) “o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Nessa perspectiva também segui como orientação os procedimentos da análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 2017), pela qual busquei identificar informações factuais nos documentos a partir das questões formuladas para a pesquisa, especificamente, com respeito às normativas e orientações pedagógicas que regem o ensino no país.

### 2.3.3 Produto Educacional

O produto educacional elaborado é bilíngue, sendo a parte pedagógica originalmente produzida na língua Baniwa e posteriormente traduzida para o português. Este material será disponibilizado aos educadores da etnia Baniwa e entregue à Escola Municipal Indígena João de Oliveira. Os educadores indígenas de outras etnias poderão utilizar o produto educacional como orientação metodológica na replicação da experiência a partir de suas realidades locais.

### 3 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O intuito dessa discussão é realizar a necessária diferenciação entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena e, ao mesmo tempo, encontrar elementos de conexão entre ambas.

A Educação Indígena é o processo próprio de produção de conhecimentos no âmbito dos grupos étnicos. Nessa educação, as crianças aprendem desde cedo as responsabilidades do convívio social na comunidade observando as atividades diárias dos adultos, participando das festas e cerimônias, escutando as histórias contadas pelos mais velhos e líderes comunitários, tão importantes para o desenvolvimento do caráter e comportamento (CABALZAR, 2012). Conforme ressaltam Henriques et al. (2007) as práticas socializadoras da comunidade são educacionais por natureza e se valem da oralidade com estratégias próprias de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de crianças e jovens de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação da pessoa humana.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação ao se pronunciar a respeito de documento encaminhado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena com respeito à Educação Indígena, emitiu o Parecer CNE Nº14/99-CEB e afirma:

[...] educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são introjetados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades (MEC, 1999, p. 191).

A Educação Escolar Indígena, por sua vez, problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, associando a escola a todas as dimensões da vida social e

estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena (HENRIQUES et al., 2007). Para os autores a escola indígena é específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. Essa escola se caracteriza pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas (BRASIL, 2009). Portanto, a proposta da Educação Escolar Indígena sugerida pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e a de outros povos também, dentro dos princípios da pluralidade cultural. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades (BRASIL, 1998).

O Plano Nacional de Educação (lei 10.172/2001), em espaço reservado ao diagnóstico da Educação Indígena, descreve que o quadro geral da Educação Escolar Indígena no Brasil é permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, caracterizando-se como regionalmente desigual e desarticulado (SILVA, 2008). Para o autor, o diagnóstico reconhece que há muito a ser feito e construído no sentido de universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para as etnias indígenas, garantindo sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Apesar do quadro apresentado no diagnóstico, as experiências inovadoras têm possibilitado avanços. Com isso, a escola vem ganhando novo significado e sentido entre os povos indígenas, assegurando o acesso a conhecimentos gerais sem negar suas especificidades culturais e suas identidades (SILVA, 2008). O autor acrescenta que em diferentes regiões do Brasil são implementados projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de grupos indígenas, praticando-se a interculturalidade e o bilinguismo.

O documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) ressalta que a educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e multilíngue é reivindicação e parte dos projetos de vida de comunidades, povos e organizações indígenas. Reconhece ainda, que a escola existe em inúmeras comunidades indígenas como instituição integrada ao cotidiano, apesar de sua origem externa aos universos socioculturais indígenas e de seu uso histórico como agente de controle, evangelização e imposição forçada de mudança social e cultural.

Ressalta-se ainda, que intercultural não se refere somente aos povos indígenas, mas para todo e qualquer grupo social onde haja diversidade étnica e cultural envolvendo indígenas e não indígenas. No ensino de línguas, o termo intercultural passou a ser integrado como competência ao método comunicativo, incrementando as reflexões que já vinham sendo feitas a respeito de língua e cultura (CALVACANTE, M, S, N, 2013). Segundo Paula (1999), parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia a dia de uma escola indígena, sendo necessário o aprofundamento do tema na Educação Indígena. A autora conclui que a interculturalidade

[...] não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo (PAULA, 1999, p.88-89).

Ao apresentar publicação organizada sobre a Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro, Cabalzar (2012) destaca as principais conquistas no período de 1998 a 2011, ressaltando que os modelos diferenciados de escolas vêm trazendo melhorias para todos os moradores das comunidades indígenas da região já que enfocam questões de interesse e preocupação de todos. No entanto, acrescenta a autora, apesar dos avanços, muitas barreiras e desafios se colocam para a continuidade das escolas indígenas, com destaque para a burocracia estatal, inflexível às propostas inovadoras experimentadas. Tal burocracia citada pela autora é cotidianamente experimentada por nós, educadores indígenas, ao adotarmos estratégias diferenciadas em sala de aula. A tentativa de abordarmos os conteúdos de maneira interdisciplinar e valorizadora da interculturalidade nos acarreta empenho dobrado na atividade de registro em diário de classe, já que a exigência do órgão gestor é que se desenvolva e registre os conteúdos de maneira disciplinar. Leite (2010) ao analisar os discursos de educadores e educandos do curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais constatou que os educadores enfrentam dificuldades com respeito à necessária diferenciação da Educação Escolar Indígena quanto às normas e sistema de ensino convencional.

A interculturalidade entre escola e comunidade, precisa valorizar e integrar as diversidades culturais para uma construção coletiva de saberes, e dessa forma promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes (D' ANGELIS, 2012). Conforme o autor, a interculturalidade é a língua, a cultura, o ensino, o conhecimento, interesse de uma sociedade e perspectiva que ninguém consegue

produzir individualmente, em uma sala de aula, nem se consegue somente pelo esforço dos educadores indígenas. Henriques et al. (2007) destacam os direitos linguísticos dos povos indígenas na Educação Escolar Indígena, ratificando que os processos de aprendizagem escolares devem ser desenvolvidos nas línguas maternas dos educandos. Segundo os autores, essa diretriz política-pedagógica enfatiza a realidade sociolinguística da comunidade onde está inserida a escola favorecendo o uso das línguas maternas tanto no espaço comunitário quanto no escolar.

Daí porque Candau (2009) considerar a educação intercultural como complexa, com desafios e tensões a serem superados. Conforme sugere a autora essa proposta de educação surge como alternativa contra hegemônica de construção social, política e educacional. Portanto, para enfrentar esses desafios, tanto a escola como o próprio educador deverão fortalecer os diálogos e as negociações no sentido de viabilizar a compreensão e o entendimento do processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural presentes em sociedades plurais (SILVA; REBOLO, 2017). Esses desafios nos convidam a repensar diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola, assim como o sistema de ensino como um todo como um processo educativo que não pode ser reduzido a algumas situações ou atividades pedagógicas como folclore e projetos culturais, indo muito além disso, deve ser visto como uma prática social relacionada intimamente com as diferentes dinâmicas da comunidade escolar como social (CAVALCANTE, 2013).

Portanto, considero que a Educação Indígena e Educação Escolar Indígena se interconectam principalmente a partir da interculturalidade e do bilinguismo ou multilinguismo, características essas valorizadoras e integradoras das diversidades culturais a partir de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes para uma construção coletiva de saberes. Isso significa, como bem indica a Base Nacional Comum Curricular:

[...] assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2018, p.17).

Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena corresponde ao processo de produção e transmissão de conhecimento material e imaterial entre gerações a partir do cotidiano compartilhado na comunidade e na escola. Os saberes indígenas expressos no trabalho da roça,

da pesca e da caça, no trançar das cestarias, nos rituais, na história do povo e tudo o mais que represente a cultura e o saber local podem e devem fazer parte do espaço escolar.

#### **4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO A PARTIR DO SABER BANIWA NA CONFECÇÃO DE CESTARIAS DE ARUMÃ**

Os seres humanos necessitam da terra para sobreviver, é dela que são retirados os alimentos para a sua existência e sobrevivência como povo, onde também são perpetuados os vínculos afetivos e de pertencimento étnico, bem como da afirmação de sua identidade imaterial e material (GOMES, 2013). Como sugerem Obert et al. (2019), as histórias de vida contadas por uma pessoa de uma determinada etnia, nos revela uma trajetória marcada por várias paisagens e nomes de lugares referências de suas histórias, como lugares de caça, de pesca e de trabalho extrativista, cursos dos rios, igarapés e caminhos da mata. Portanto, a atividade humana deixa traços materiais de diferentes sortes. Alguns são involuntários, outros intencionais, possuindo a forma de objetos, os quais informam sobre as necessidades de expressão e de perpetuação de determinada sociedade que derivam de aspectos espaciais, temporais e sociais (VELTHEM, 2007), como é o caso dos artefatos de arumã produzidos pelos Povos Baniwa.

O arumã é uma matéria-prima muito valorizada por diferentes etnias na confecção de artefatos trançados, como é o caso dos Povos Norte-amazônicos Wayana, Aparai, Tiriyó, Yekuana, Baniwa e Tukano (VELTHEM, LINKE, 2014), assim como dos Kaiabi do Parque Indígena Xingu (ATHAYDE, SILVA, 1999).

A cestaria de arumã é considerada pelo Povo Baniwa como uma arte milenar ensinada aos homens Baniwa pelos seus heróis criadores (RICARDO, 2001). Para os Baniwa, acrescenta o autor, fazer arte de arumã é condição da pessoa plenamente cultural. Segundo Ricardo (2001) e Baniwa (2018), esses artefatos são utensílios domésticos utilizados pelas mulheres em diversas atividades cotidianas sendo a arte de sua confecção um conhecimento predominante dos homens. Segundo Velthem e Linke (2014) para os Wayana e Aparai na região de tríplice fronteira entre o Brasil, Suriname e a Guiana Francesa, a coleta do arumã também é realizada exclusivamente pelos homens, assim como o entrançamento das fibras para a confecção das cestarias, mesmo comportamento entre os Kaiabi no Parque Indígena do Xingu, conforme descrito por Athayde e Silva (1999).

A arte de cestaria de arumã está mitologicamente relacionada à história do Povo Baniwa que os antepassados contavam para a nova geração, por exemplo: a sua origem, uso no ritual, benzimento e demais outros, como comenta Ricardo:



No mito de Kowai, filho do criador Ñapirikoli, três rapazes iniciados são devorados porque transgridam regras alimentares. Kowai, transformado em monstro, vomita seus restos em balaios e tipitis, como se fossem massa de mandioca, colocando-os na praça da aldeia, defronte à casa ritual, simbolizando suas "mortes" como crianças. No ritual de iniciação, os meninos baniwa em reclusão aprendem a fazer cestaria de arumã, cujas peças serão ofertadas às kamarara, suas amigas rituais. No mesmo mito, a cestaria de arumã aparece também ligada à iniciação das meninas, que recebem o benzimento final da reclusão pisando num balaio e tendo outro cobrindo a cabeça, os quais serão removidos depois que as regras de convivência social forem transmitidas pelo benzedor. (RICARDO, 2001, p 19.).

O arumã (*Ischnosiphon* spp.) é uma planta da família das marantáceas que cresce em touceiras em terrenos úmidos ou semialagados e rebrota após o corte (VELTHEM, LINKE, 2014). Segundo Leoni (2005), também é muito comum encontrar a espécie em áreas de clareiras abertas para a agricultura Baniwa assim como outras espécies vegetais fornecedoras de fibras, resinas e tintas que são utilizadas na confecção dos diferentes artefatos de arumã. Conforme relata Baniwa, (2018) esses artefatos são enriquecidos com 25 diferentes grafismos tradicionais milenares com significados relacionados à natureza do território do povo Baniwa. As cores das cestarias, acrescenta o autor, contam com fixadores especiais do conhecimento e manejo do povo Baniwa.

Os diferentes trançados e cestarias tecidos com fibras de arumã são artefatos característicos da cultura dos Povos indígenas do rio Alto Rio Negro (CABALZAR, RICARDO, 1998). Conforme relatam os autores, utilitários como peneiras, balaios, jarros, cestos e tipitis são indispensáveis nas atividades cotidianas da região. Os diferentes domínios de saberes fazem com que os homens denominem um artefato, sobretudo de acordo com a matéria-prima de que é feito ou então pelos grafismos que possui (VELTHEM, LINKE, 2014). As mulheres, contudo, consideram antes a sua utilização, seja enquanto recipiente para guardar coisas ou como meio para transportá-las, ou ainda como elementos que permitem processar a mandioca brava e outros alimentos destinados à sobrevivência. Alguns artefatos são usados na cozinha outros, mais resistentes, são utilizados no transporte de produtos mais pesados e são confeccionados em diferentes tamanhos, de acordo com a idade e a força do usuário (CABALZAR, RICARDO, 1998).

Velthem e Linke (2014) destacam que os Baniwa conhecem e utilizam três espécies de arumã, sendo que o “arumã verdadeiro” (wama/aruma), preferencialmente empregado na produção de artefatos duráveis, resistentes a um uso intenso e cotidiano. Literatura publicada por Ricardo (2001) descreve os principais artefatos de arumã produzidos pelos Povos Baniwa, dentre os quais:

### URUTU OOLÓDA



Fonte: RICARDO (2001)

“Esse tipo de cesta em formatos grandes e sem desenhos marchetados são produzidos para reservar massa de mandioca e para guardar farinha, beiju e roupa. Quando produzidos para comercializar em forma de artesanato, os Baniwa produzem urutus de vários tamanhos, tanto de diâmetro quanto de altura, e geralmente com grafismos coloridos marchetados.”

### BALAIO WALÁYA



Fonte: RICARDO (2001)

“Os Baniwa usam os waláya makapóko (balaios grandes) para recolher a massa de mandioca (antes e depois de espremer no tipiti) e para servir beiju e farinha nas refeições. Serve de suporte para presentear com frutas e outros alimentos. Há vários tipos de acabamento: em arumã natural ou apenas raspado, sem fingimento; ou com grafismos coloridos, marchetados em uma ou nas duas faces.”

### JARRO KAXADÁDALI



Fonte: RICARDO (2001)

“Em baniwa, o termo kaxadádali, refere-se ao formato barrigudo de uma cesta ou cerâmica, palavra que se aplica também às pessoas (mulheres grávidas, por exemplo) e aos animais. Antigamente, também era feito de cipó e usado para guardar miudezas, como boias de molongó e iscas para pescar, ficando submerso até o pescoço.”

### **PENEIRA DOPÍTSI**



Desenho: LOPES (2021)

“As mulheres baniwa se orgulham das suas peneiras, objetos de uso diário que demonstram a competência artesanal dos seus maridos. As peneiras são cestos circulares, com talas afastadas, usadas para cernir a farinha e para transportar o belju do forno até o jirau. Suspensas por um tirante de cordas, servem como suporte para empilhar belju seco (RICARDO, 2001).”

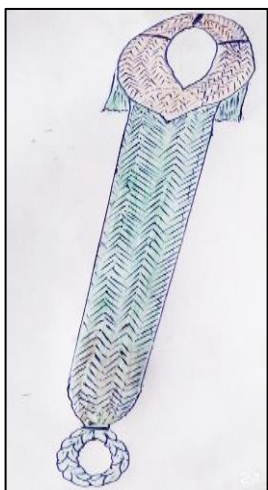
### **ATURÁ THSEÉTO**



Desenho: LOPES (2021)

“Termo em língua geral que designa cestos-cargueiros esféricos, em forma de paneiros, com alça para cingir a testa e levar nas costas. É utilizado no transporte de produtos da roça, da mata e de objetos durante viagens (RICARDO, 2001).”

### **TIPITI TTIROLÍPI**



Desenho: LOPES (2021)

“O tipiti é fabricado por todos os povos indígenas da região do Rio Negro. É um artefato indispensável no preparo de alguns tipos de alimentos derivados da mandioca. Trata-se de um cesto cilíndrico elástico, fabricado com talas de arumã ou jacitara sem raspar nem marchetar (RICARDO, 2001).”

### PANEIRO DZAWITHÍDA



“Cesto-embalagem de trama aberta. Pode ser confeccionado de arumã, cipó titica ou cipó aumbé, forrado de folhas de arumã ou de sororoca, onde se acondiciona a farinha de mandioca para uso e para venda (RICARDO, 2001)”

Fonte: ARTEBANIWA (2021)

O processo de produção das cestarias envolve várias técnicas. De posse do colmo do arumã, ou seja, o caule do arumã, pode ser iniciada a retirada da tala que representa a lasca da casca do colmo. Diferentes formas de “talar” podem resultar em diferentes tipos de materiais, uns com maior resistência e outros com melhor acabamento de cor e textura (RICARDO, 2001). O material obtido pode ser utilizado diretamente na confecção das cestarias ou passar por processos de tingimento por meio de substâncias corantes e fixadoras que promovem diferenciais de acabamento aos artefatos.

Os corantes vermelhos são extraídos das plantas urucu (*Bixa orellana* L.) e carajuru kerrawídzo (*Arrabidaea chica* H.&B.) (RICARDO, 2001), já as substâncias fixadoras são obtidas das plantas de ingá das espécies *Inga alba* (Sw.) Willd., *I. bicoloriflora* Ducke LC. e *I. umbelífera* (Vahl) DC. denominadas como *Wiritáa Kantsa* pelos artesãos, que significa Ingá verdadeiro pela língua Baniwa (LEONI, 2005). A autora acrescenta que das plantas das espécies *Miconia díspar* Benth e *Miconia minutiflora* (Bonpl.) DC., também são extraídas substâncias com propriedade fixadora de corantes, além de conferirem brilho ao artesanato Baniwa. Para tingir de preto é utilizada a fuligem de querosene ou de óleo diesel acumulada em latas ou lamparinas ou mesmo cinzas ou carvão moído (LEONI, 2005; RICARDO, 2001)

Outra etapa do processo consiste em descorticar os colmos, ou seja, separar a casca lisa do miolo dos colmos de arumã para obter talas uniformes na largura e na espessura, o que requer habilidade e precisão de movimentos (RICARDO, 2001). Com o material obtido são realizados os diferentes trançados que resultarão nos variados artefatos já apresentados, cada artefato requer um trançado específico. A forma de trançar as talas com diferentes simetrias e cores também conferem aos artefatos os variados grafismos característicos da cultura Baniwa

(RICARDO, 2001). Como acabamento ainda são acrescentados alguns adornos confeccionados com variados tipos de cipós e outros materiais obtidos localmente.

Como pudemos ver, no processo de produção das diferentes cestarias são empregadas diversas técnicas que envolvem conhecimentos sobre: identificação das diferentes qualidades de plantas do arumã existentes; ecossistemas onde as plantas se desenvolvem; momento adequado de extrair a fibra vegetal; constatação da regeneração da espécie após extração; formas de tratamento da fibra vegetal e utilização de corantes e fixadores; diferentes aplicabilidades da fibra vegetal; diferentes formatos dos artefatos produzidos com a fibra e respectivas finalidades de uso; organização do trabalho na confecção dos artefatos; e outros conhecimentos que constituem parte do saber material e imaterial dos Povos Baniwa.

Ao parar e refletir, a partir dessa pesquisa bibliográfica e de minhas observações do cotidiano na Escola Municipal Indígena João de Oliveira e na Comunidade Areal, ambos espaços sociais por mim vivenciados, me deparei com algumas inquietações: Por que nós, educadores, muitas vezes desperdiçamos a riqueza cultural e social local no desenvolvimento da construção do conhecimento em sala de aula com os educandos? Por que seguimos utilizando os recursos didáticos ofertados pela Secretaria de Educação se são descontextualizados de nossa realidade e muitas vezes negam nossa cultura e nosso modo de vida?

Assim, a diversidade e riqueza do saber Baniwa sobre a planta de arumã e a produção de artefatos a partir da fibra extraída da espécie constitui um tema aplicável ao ensino intercultural. Esses saberes nos sugerem a pertinência de construção de conhecimentos escolares das ciências ambientais no contexto da Educação Escolar Indígena. A temática pode inserir o cotidiano do nosso povo no processo educativo numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, motivo pelo qual busquei construir um produto educacional baseado nesses princípios.

Pesquisas na área educacional trazem resultados que reforçam este pensamento, como por exemplo, Moriguchi e Malacarne (2020) que estudaram “As orientações curriculares para o ensino de ciências na educação indígena: um olhar para a botânica”; o trabalho realizado por Lopes et al. (2019) que tratou da “Interculturalidade na perspectiva Bakairi do ensino das ciências da natureza na Escola Indígena”; e Vieira e Ruiz (2011) ao estudarem o “Ciclo monográfico: dos mitos à ciência da Escola Indígena Baniwa e Coripaco no Alto do Rio Negro”.

## **5 ENSINO INTERCULTURAL INDÍGENA: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Escola Municipal Indígena João de Oliveira onde trabalho como educador indígena está localizada na comunidade Areal, Estrada de Camanaus, km 19, município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas (Figura 1). Na comunidade há 26 famílias, todas falantes das línguas Baniwa, Curipaco e Português e são localmente conhecidos pela arte de tecer cestarias de arumã.

Figura 1. Escola Municipal Indígena João de Oliveira, localizada na Comunidade Areal, estrada de Camanaus, km19, município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021.



Foto: Jaime Lopes (2021)

A Escola funciona com ensino nas línguas Baniwa, Curipaco e português, tendo sido registrada na Secretaria Municipal de Educação em 2000. No ano de 2018, a edificação da escola foi reformada, possuindo atualmente, três salas de aula onde funcionam as turmas multicicladas de pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental no período da manhã. A proposta



pedagógica da escola é dar prioridade à alfabetização na língua materna com aprendizado posterior da língua portuguesa e conta com três educadores municipais das etnias Baniwa, Curipaco e Cubeu. No ano de 2021 foram matriculados 42 educandos no ensino fundamental de pré-escola I ao 5º ano. Como afirma Luciano (2017, p.308) “A existência viva das diferentes línguas é fundamental para se estabelecer a prática do diálogo e do intercâmbio de saberes, de valores e de experiências de vida e de mundos.”

No entanto, como discutido nas seções anteriores, uma das dificuldades enfrentadas como educador indígena é a falta de material educacional bilingue para desenvolver as atividades de ensino. Vários autores alertam para esse problema, dentre os quais Luciano (2017) ao declarar a necessidade da valorização das línguas indígenas, faladas e escritas nos ambientes das escolas, tomando-as como línguas de instrução, presentes nos livros didáticos, nas monografias, dissertações e teses. Nesse sentido que, ao participar de um programa de mestrado profissional em ensino das ciências ambientais, mesmo não sendo direcionado à educação escolar indígena, fiz questão de idealizar meu produto educacional na forma bilingue e baseado no contexto em que vivem as crianças da escola onde leciono.

Como exercício pedagógico e experiência metodológica que pretendo dar continuidade na minha vida profissional, estabeleci como limite de tempo planejado para esse exercício acadêmico dois bimestres tendo como sugestão o 2º e o 3º bimestres do 2º ano do ensino fundamental. Na formulação da proposta considerei três etapas para a orientação pedagógica, cada uma delas com um foco central. Como produto final, apresento uma experiência de orientação pedagógica para o ensino intercultural bilingue tendo como tema gerador de contextualização **“Poapoa: wañaka dzawithida ianheekhétti idzakedawa” “[O Arumã: tecendo o pão do saber]”**.

### 5.1. Primeira Etapa

A etapa foi destinada à leitura da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEEI (BRASIL, 1998) e à seleção dos componentes curriculares e respectivas práticas, objetos de conhecimento e habilidades para planejamento pedagógico do período estabelecido (quatro meses). Após leitura e análise, selecionei para esse produto educacional cinco componentes curriculares da BNCC: Língua Portuguesa, História, Ciências, Artes e Matemática e extraí as respectivas informações organizando-as em um quadro (Figura 2).

Figura 2. Quadro demonstrativo dos Componentes Curriculares Matemática e História com parte das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades estabelecidos na BNCC para o 2º ano do ensino fundamental.

<b>COMPONENTE – MATEMÁTICA</b>		
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
Geometria	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.
<b>COMPONENTE – HISTÓRIA</b>		
<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas	(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.

Fonte: (BRASIL, 2018)

A Língua Indígena Baniwa não compõe a BNCC, no entanto, conforme destaca o documento, na Educação Escolar Indígena deve ser assegurado

“competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas [...]” (BRASIL, 2018, p.17).

Dentre as referências específicas, destaca-se:

“[...] construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.” (BRASIL, 2018, p.17-18)

Levando Em consideração essas orientações formulei o componente curricular “Língua Baniwa” adequando os elementos previstos na BNCC, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades (Figura 3).



Figura 3. Quadro demonstrativo do Componente Curriculares Língua Baniwa com parte das Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades por mim proposto para o 2º ano do ensino fundamental.

COMPONENTE – LINGUA BANIWA		
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Baniwa como língua de instrução escrita predominante naquelas situações que digam respeito aos conhecimentos étnicos e científicos tradicionais ou à síntese desses com os novos conhecimentos escolares externas.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas da língua.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto da língua Baniwa	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
	Construção do sistema alfabético Baniwa	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia Baniwa	Dominar as famílias silábicas da língua.
Dominar as novas grafias cursivas (letras maiúsculas e minúsculas) da língua.		

A proposta de orientação pedagógica foi construída tendo como tema gerador do processo ensino aprendizagem o **arumã e os saberes do Povo Baniwa na confecção de diversos artefatos de cestarias**. Na comunidade todas as famílias são hábeis na confecção de cestaria de arumã o que vem garantindo a manutenção da cultura Baniwa além de representar uma fonte de renda às famílias. A comunidade é uma referência na arte de confecção de artesanatos feitos com fibra de arumã. José Pinto, atual liderança da comunidade, é um artesão reconhecido regionalmente e nacionalmente como mestre e representou o estado do Amazonas em evento realizado em Minas Gerais no ano de 2015. Esse reconhecimento é motivo de orgulho aos moradores da comunidade o que reforça o tema gerador proposto como motivador aos educandos da comunidade.

Para introduzir e desencadear o processo de ensino eu preferi criar um conto bilingue sobre a temática com elementos do cotidiano da comunidade, proporcionando um ambiente significativo e lúdico aos educandos filhos de artesões. Elaborei o conto em Baniwa, minha língua materna, e posteriormente traduzi para o Português, reproduzindo a orientação pedagógica de iniciar a alfabetização pela língua Baniwa e posteriormente na língua Portuguesa. Também tive a preocupação de criar as ilustrações como modelo a ser seguido pelos educandos por ocasião da aplicação do material educacional em sala de aula (Figura 4). Penso que, ao tomar essa decisão, esteja contribuindo ao que Luciano (2017) considera como o

principal desafio para se pensar políticas públicas educativas que tenham por objetivo o resgate e a valorização das línguas indígenas no Brasil, ou seja, tornar a escola uma aliada estratégica na valorização das línguas e culturas indígenas.

Figura 4. Ilustração representativa do conto bilingue Baniwa e Português criado com base no Tema Gerador “Arumã e os saberes do Povo Baniwa na confecção de diversos artefatos de cestarias” para a educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021.

<h3>Moolito mhette waakoemai ideenhikaale poapoa iyo</h3>	
	<p>Cipawali heekoapi apaita iemipetti Baniwa liipitama Moolito, lioma liamhee mamako mhaha ideenhikhetti poapoa iyoperi, meemi liawa awakada lito liomakaro pamiatti lhamiri mhette luwheri ikaitemida lirkho kamakaidali kami banuwamai irhio. Liipitama lhiehe pamiatti poapoa.</p>
<h3>Moolito e as cestarias de arumã</h3>	
	<p>Um dia o menino do Povo Baniwa, chamado Moolito, desejou aprender como tecer as cestarias e foi para mata à procura de uma planta que seu pai e avô sempre contavam que é tão importante para Povo Baniwa. O nome da planta é arumã.</p>

Apesar do conto ser uma história por mim inventada traz em sua narrativa elementos do saber ambiental Baniwa que podem desencadear atividades de aprendizado interdisciplinar atendendo aos componentes curriculares selecionados e o desenvolvimento das habilidades esperadas pela BNCC. O conto foi construído a partir de meus conhecimentos como Baniwa assim como conhecimentos sobre a espécie arumã, o ambiente e os saberes do Povo Baniwa que acessei e sistematizei por meio da pesquisa bibliográfica. O conteúdo da orientação pedagógica foi redigida na língua Baniwa (em preto) seguida pela tradução na língua Portuguesa (em vermelho entre colchetes) conforme exemplificado na Figura 5.

Figura 5. Ilustração representativa do quadro de orientação pedagógica bilingue Baniwa e Português criado para o desenvolvimento de atividades na educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021.

**lakotti ikaitekape pHEMA madzakani [Quadro de orientação]**

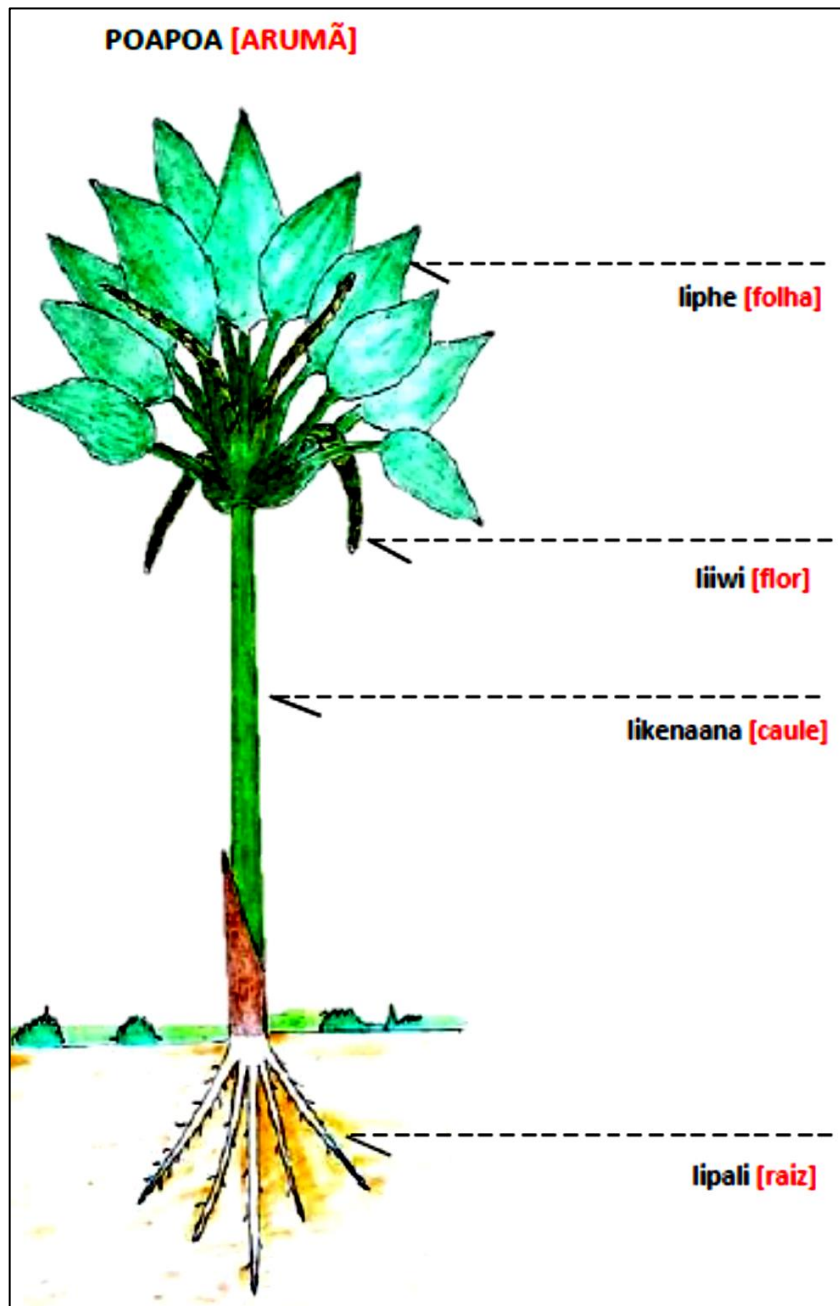
1. Ilee ikapokoitanhi lhiehe texto “Moolito nheette waakoena i denhiikaale poapoa iyo” waako likhitte. [Fazer uma roda de leitura do conto “Moolito e as cestarias de arumã” em língua Baniwa.]
2. Ilee kadzaami piñhaata apada idenhikhetti ittaitakada ikadaaka nakaite koaka naanheeri linako lhiehe naleeri nhaha ikadzekataakakapewa. [Após a leitura, indicar atividade que possibilite aos educandos contarem o que eles entenderam do conto apresentado (dinâmica da roda de conversa).]
3. Liponttee pikadaa nadheenhi desenho nakaitekaro koaka nakapali linako lhiehe nakadzekataakali inako. Nheette apawalidzolhe nakoami nhaha ikadzekataakakapewa nañhaata watsa nadesenhoni nheette nakaitepe tsakha linako, nattaita kadzaami namanita nerowa liwainako paineodzo. [Depois propor uma atividade de desenho para os educandos expressarem suas percepções sobre o assunto. Posteriormente, cada educando deverá apresentar seu desenho e comentar, deixando o desenho fixado em uma parede na forma de painel.]

## 5.2. Segunda Etapa

Destinei essa etapa à elaboração de atividades interdisciplinares tendo como tema gerador o saber do Povo Baniwa expresso na arte de tecer a fibra do arumã. A seleção da temática foi pensada a partir da pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida nas seções anteriores. Na construção das atividades interdisciplinares levei em consideração o trabalho publicado pela equipe pedagógica da Editora AJS intitulado “Projeto Integrador – 2º ano – Trançados Indígenas” disponível no site [www.apoioaula.com.br](http://www.apoioaula.com.br) assim como minha experiência como educador indígena.

No desenvolvimento das atividades são apresentados conteúdos e atividades dos componentes curriculares (Figura 6) e quadros de orientação ao educador.

Figura 6. Ilustração representativa de atividade bilingue Baniwa e Português com educandos na educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021.



Esses quadros foram construídos em dois formatos e cores. Os quadros verdes apresentam sentenças exemplificando como o educador pode introduzir o diálogo com os educandos (Figura 7). Os quadros azuis chamam atenção dos educadores para aspectos importantes que devem ser observados ao longo das atividades (Figura 8).


Figura 7. Ilustração representativa do quadro bilingue Baniwa e Português de orientação ao educador criado em cor verde exemplificando diálogo do educador com educandos na educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021.

Matsia, kadzo neenikapidzoina silabikonai waako liko nheette yalanawinai iako liko, warha weroita apadapenaa iakotti? **[Bom, como as famílias silábicas da língua Baniwa e Português já estão disponíveis vamos montar algumas palavras?]**

Pideenhi ikadzekatakakape iapidza ianhekhetti koameka pakeñoaka iakotti waakoliko nheette yalanawinai iakoliko tsakhaa. Pideenhi nayo nhaha koadro wakadzekatakanhi inako, nheette ioma na texto liko apadapenaa iakotti nheette silaba nhaa iwaketaakali iakottiwa, nheette pikaite nhema nadesenho ni nakhitte. Pikeñoeta idenhikhetti pikitsindataka nhaa ate naaka nanhee nadeenhika nhawaakatsa.

**[Desenvolver com os educandos a habilidade de construção de palavras em Baniwa e em Português. Use os quadros estudados e identifique no conto algumas palavras e as sílabas que formaram as palavras associando-as, dentro do possível, aos desenhos produzidos pelos educandos. Inicie a atividade auxiliando os educandos até que consigam realizar a atividade sozinhos.]**

Figura 8. Ilustração representativa do quadro bilingue Baniwa e Português de orientação ao educador criado em cor azul alertando os educadores para aspectos importantes ao longo das atividades desenvolvidas na educação intercultural do 2º ano do ensino fundamental. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. 2021.



Ikadzekatakaita!

Pandza pikadaa watsa heekopi likoawale pideenhikaro watsa naapidza nhaha ikadzekatakakapewa pikadzekatakaro watsa paniatti nako nheette kalheka liema. Pikeñoaka watsani pikadzekataka linako liehe liminalinaa lhiehe istoria “poapoa”.

**[Educador!]**

**Agora você vai dedicar um tempo para trabalhar com os educandos o conhecimento sobre as plantas e os lugares onde elas vivem. Você pode começar pelo personagem principal do conto, o “arumã”.]**

**[Pipieta tsenakhaa pileeka Moolito nhetto waakoenai idenhikaale poapoa iyo, nheette pikadaa apaphe kópia nalhio nhaha dzamadaperi lhiehe waleenidami nakadzekatakakaro naleeka]**

**[Faça uma nova leitura do conto “Moliito e as cestarias de arumã”, agora deixe uma cópia do conto com duplas de educandos para irem exercitando a leitura.]**

### 5.3. Terceira etapa

Essa etapa corresponde à orientação do processo de avaliação. Considerando a interculturalidade e a articulação interdisciplinar dos componentes curriculares sugerida nas atividades, a proposta foi seguir a avaliação processual. Essa orientação baseia-se na ideia de que o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas se dê num processo coletivo. Como recomendam Moraes e Costa Silva (2000), a avaliação processual se dará a partir da coletânea e organização das produções individuais e coletivas dos educandos, historicizando os diferentes momentos do processo de aprendizagem. O material organizado deverá ser acompanhado de ficha síntese de acompanhamento individual onde o educador deverá, a partir da observação sistemática, registrar o processo de aprendizagem de cada educando.

As atividades que cada educando desenvolve ao longo dos bimestres, ouvindo, contando histórias e contribuindo nas discussões, desenhando e escrevendo seja individualmente ou em grupo, servem ao educador para refletir e avaliar o processo educativo, mostrando os avanços, os problemas e indicando as mudanças necessárias para melhorar ainda mais o ensinar e o aprender. Portanto, a avaliação deve ser contínua durante todas as etapas.

É importante ter registrado o que os educandos já sabiam individualmente e o quanto foi amplificado seus conhecimentos a partir das atividades desenvolvidas. Isso poderá ser alcançado a partir do registro sistemático por parte do educador em fichas sínteses de acompanhamento individual. Ao finalizar os dois bimestres planejados para o desenvolvimento das atividades, o esperado é que os educandos possam ter construído coletivamente avanços no conhecimento e habilidades referentes aos componentes curriculares selecionados para os dois bimestres.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar na Escola Municipal Indígena é procurar um caminho para seguir, pois não existem orientações pedagógicas, conteúdos programáticos ou eixos temáticos contextualizados, sistematizados e disponíveis para o ensino intercultural indígena. Para sair do discurso e do papel e se tornar de fato um ensino intercultural como sempre almejei como educador, precisamos de muito incentivo à pesquisa e à formação de professores indígenas.

A falta do material educacional bilíngue que possa nortear os trabalhos do dia a dia em sala de aula vem preocupando a nós, educadores indígenas Baniwa. Nesse sentido que, ao participar de um programa de mestrado profissional em ensino das ciências ambientais, mesmo não sendo direcionado à educação escolar indígena, fiz questão de idealizar meu produto educacional na forma bilíngue e baseado no contexto em que vivem as crianças da escola onde leciono. Constatei, com essa experiência, que a contextualização do ensino a partir do saber ambiental local é um caminho estimulante e adequado ao ensino intercultural e interdisciplinar que pretendo seguir na minha vida profissional.

Penso que a estratégia metodológica que aprendi e utilizei em minha pesquisa, selecionando e sistematizando conteúdos com base no Tema Gerador e atento às orientações da BNCC e do RCNEI, foi uma experiência pedagógica enriquecedora e apropriada. Hoje, me sinto mais seguro para atuar em sala de aula. Compreendo que educar a partir de experiências vivenciadas pelos educandos na comunidade onde vivem pode favorecer o entendimento do que acontece no dia a dia das famílias e contribuir para a valorização, a manutenção e a revitalização dos saberes ambientais e línguas indígenas. Penso, também, que essa aproximação da escola à realidade pode estimular os comentários, os questionamentos e as respostas assim como o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita dos educandos.

A passagem pela formação no mestrado marcou a minha vida profissional e gostaria que outros colegas educadores indígenas pudessem ter essa experiência. Com as leituras e reflexões teóricas eu aprimorei meu entendimento sobre o Ensino Intercultural e a Educação Escolar Indígena e espero que meu trabalho incentive pesquisas semelhantes em outras escolas indígenas.



## 7 REFERÊNCIAS

ASSIS, L. P.; MENDES, R.; GAMA, D. P. Escola Indígena Waruá, In: CABALZAR, F. D. (Org.) **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p.342-345.

ATHAYDE, S. F.; SILVA, G. M. **Características ecológicas, extração e usos de URUYP (*Ischonosphon spp.*, MARANTACEAE): bases para discussão de seu manejo participativo**. São Paulo: ISA, 1999.

BANIWA, A. **25 anos de gestão de associativismo da OIBI para o bem viver Baniwa e Koripako**. São Gabriel da Cachoeira: OIBI, 2018.

BOTELHO, J. M.; CRUZ, V. A. G. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2013. 135p.

BRASIL. MEC, CONSED, FUNAI. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia/GO: MEC, 2009.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)> Acessado em: 07/08/2020.

BRASIL. MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CABALZAR, A.; RICARDO, C.A. **Povos Indígenas do Alto e Médio Rio Negro: Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia Brasileira**. São Paulo & São Gabriel da Cachoeira: ISA & FOIRN, 1998.

CABAZAR, F.D. A construção da Maloca Tukano em Pirõ Sekaro (São José) e um pouco de história. In.: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, 2012. p.171-172.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.



CAVALCANTE M. S. N. Educação Intercultural: Uma Possibilidade Para o Desenvolvimento de Formas Educativas Diferenciadas; **XI Congresso Nacional de educação**, Pontifícia, Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

D´ANGELIS, W. R **Aprisionando sonhos: a educação escolar no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

D´ANGELIS, W. R. Português para Tapirapé & Inglês para Kaingang: coisa em comum. In W. D´Angelis (Org), **Ensino de Português em Comunidades indígenas (1ª e 2ª língua)**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2013, p. 67-79.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. C, M. **Território e línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira-AM**. Dissertação (Mestrado em Geografia), UFAM, Manaus 2013,126 f.

HENRIQUES R; GESTEIRA K; GRILLO S; CHAMUSCA A.: Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola. Brasília: SECAD/MEC, 2007, 131p.

LEITE, L. H. A. **Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil**. Currículo sem Fronteira 10, 2010, 195-212.

LEONI, J. M. **Ecologia e extrativismo de plantas utilizadas como fixadoras de corantes no artesanato Baniwa, Alto Rio Negro, Amazonas**. 83f. Dissertação (Mestrado) Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, Amazonas, 2005

LOPES, E. T.; GRANDO, B. S.; TAUKANE, D. Y.; TAWANRE, E. M. K.; JESUS, Y. L. Interculturalidade na perspectiva Bakairi do ensino das ciências da natureza na escola indígena. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p.547-565 out/2018 à jan/2019.

LUCIANO, G. J. S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. p. 295-310, maio/ago. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MARCILINO, O.T. **Educação escolar tupinikim e guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado de Espírito Santo**. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - UFES, Vitória, Espírito Santo, 2014.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia de trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011a.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa**: planejamento e execução, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011b.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação - Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991. Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas. Brasília, 1991. In.: SILVA, L.F.V. (Org.). **Coletânea da legislação indigenista Brasileira**. Brasília: FUNAI/CGDTI, 2009, p. 483-485.

MORAES, E.L.; COSTA SILVA, R.G. **Projeto Político-Pedagógico – Caderno III**. Porto Velho, RO: CUT/PROGRAMA VENTO NORTE, 2000.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIGUCHI, E. A.; MALACARNE, V. As orientações curriculares para o ensino de ciências na educação indígena: um olhar para a botânica. **Braz. J. of Develop.** Curitiba, v. 6, n. 8, p.54550-54560, aug. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NASCIMENTO, R.N.F.; QUADROS, M.T.; FIALHO, V. Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, v. 27, n. 1, p.187-217, 2016.

OBERT, K.; MARQUES, M.; SOUSA, P.; CASTRO, M.; CASTRO, N. Dâw - Waa dâr tuuw - O caminho dos antepassados. **Revista Linguística**, v. 15, n.1, p.175-211, jan. - abr. 2019. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/25566>.

PAULA, E. D. e. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos cedes**, ano XIX, n. 49, dezembro de 1999, p.76-91.

RICARDO, B. **Arte Baniwa: cestaria de arumã**. 3ª ed. São Gabriel da Cachoeira/São Paulo: FOIRN/ISA, 2001.

SILVA A. V.; REBOLO F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017.

SILVA, L. F. V. e. (Org.) **Coletânea da legislação indigenista brasileira**. Brasília, CGDTI / FUNAI, 2008, 818p.

VELTHEM Lúcia Hussak van: Trançados indígenas norte amazônicos: fazer, adornar, usar; Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.117-146, dez. 2007.

VELTHEM, L.H.; LINKE, I. L.V. **O livro do Arumã: Wama Pampila: Aruma Papeh**. São Paulo: Iepé, 2014.

VIEIRA, R. C. M.; RUIZ, M.A. S. Ciclo monográfico: dos mitos à ciência da Escola Indígena Baniwa e Coripaco no Alto do Rio Negro. **RBPG**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 277 - 294, dezembro 2011.