

Diversidade Sociocultural no Currículo da Licenciatura Intercultural Indígena

Sociocultural Diversity in the Curriculum of the Indigenous Intercultural Degree

Cristiane do Socorro dos Santos Nery
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Oiapoque-Brasil
Iran Abreu Mendes
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-Brasil
Vitor Sousa Cunha Nery
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)
Macapá-Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo reafirmar a diversidade sociocultural no processo de formação licenciada com os povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Nas licenciaturas interculturais, a diversidade sociocultural refere-se à coexistência de distintos grupos étnicos que compartilham o mesmo território educacional e se comunicam em várias línguas maternas. Os resultados dizem das singularidades e pluralidades das nove etnias que convivem em um contexto intercultural e multilíngue; e das lutas do movimento indígena no Amapá pelo acesso e permanência ao ensino superior, tendo como marco a criação do curso. Conclui-se que a história do tempo presente indica a formação inicial de professores indígenas pautada em uma ética do conhecimento que respeita a diversidade e dialoga com distintas estruturas de pensamento produzidas pela humanidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Diversidade; Cultura Material e Imaterial.

Abstract

This article aims to reaffirm sociocultural diversity in the licensed training process with the indigenous peoples of Amapá and northern Pará. In indigenous intercultural undergraduate courses, sociocultural diversity refers to the coexistence of distinct ethnic groups that share the same educational territory and communicate in several mother tongues. The results show the singularities and pluralities of the nine ethnic groups that coexist in an intercultural and multilingual context; and of the struggles of the indigenous movement in Amapá for access and permanence in higher education, having as a milestone the creation course. It is concluded that the history of the present times indicates the initial training of indigenous teachers based on an ethics of knowledge that respects diversity and dialogues with distinct structures of thought produced by humanity.

Keywords: Teacher Training; Diversity; Material and Immaterial Culture.

1 Introdução

O artigo analisa os resultados de uma pesquisa que investigou as relações históricas no processo educativo com grupos de professores indígenas de diversas etnias (Nery, 2022). O objetivo deste estudo é reafirmar a diversidade sociocultural no processo de formação licenciada com os povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Nesse contexto, a cultura material emerge como um elemento que conecta as práticas socioculturais às práticas educativas.

A formação inicial de professores indígenas pode ser entendida como o fio condutor que liga distintas matrizes de pensamentos, que precisam ser acessadas para atender às necessidades educativas do coletivo (Nery, 2023). Ela visa transcender a colonialidade do saber imposta pelo currículo escolar e pela ciência moderna (Nery; Nery; Freitas, 2017; Nery; Nery, 2020).

Trata-se de reconhecer e valorizar a produção do conhecimento dos grupos culturais, que possuem sistemas de pensamentos e cosmovisões que divergem do modelo eurocêntrico de fazer ciência e educação (D'Ambrósio, 2009; Munduruku, 2012; Almeida, 2017; Nery; Dias; Nery, 2020; Nery, 2023).

A diversidade cultural e linguística pressupõe a pluralidade de linguagens, saberes, costumes, organização social, rituais, dentre outras. A diversidade sociocultural na formação licenciada de professores indígenas se refere a coexistência de distintos grupos étnicos que compartilham o mesmo território educacional e se comunicam em várias línguas maternas como é o caso da Licenciatura Intercultural Indígena localizada na Amazônia amapaense.

A diversidade cultural e linguística também se conecta à cultura material, pois os nomes e significados dos artefatos variam de acordo com a língua materna e as práticas de cada grupo étnico (Oliveira, Vasconcelos, Sanches, 2019). O aprendizado das ciências no contexto educacional indígena pode ser enriquecido pelos objetos culturais, permitindo que os estudantes aprendam vocabulários e expressões de maneira contextualizada.

Além disso, a valorização da cultura material na formação de professores indígenas está alinhada com a proposta de uma educação intercultural, que reconhece a importância dos saberes locais e globais e busca promover um currículo que respeite as especificidades de cada etnia. Essa abordagem não apenas atende às demandas educativas das comunidades, como também favorece a autodeterminação dos povos indígenas, permitindo o protagonismo na gestão da Educação Escolar Indígena e no exercício da prática docente.

Para tecer esse diálogo, aborda-se o Movimento Educacional Indígena no Amapá e a Criação da Licenciatura Intercultural Indígena, destacando os avanços e desafios enfrentados na busca por uma educação específica e comunitária. Em seguida, analisa-se o Currículo Intercultural, que integra diversas experiências teóricas e práticas, promovendo um diálogo entre saberes científicos e ancestrais. Por fim, discute-se a Cultura Material como Intencionalidade Educativa em Comunidades Tradicionais, evidenciando como os objetos e práticas culturais são utilizados para transmitir conhecimentos e valores, fortalecendo a identidade e a coesão social.

2 Movimento Indígena no Amapá e a Criação da Licenciatura Intercultural Indígena

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil é marcada pela imposição cultural com marcos históricos que podem ser divididos em três pontos de tensão: período colonial – cujo instrumento de imposição e submissão, eram as políticas indigenistas missionárias e as leis pombalinas; o período imperial – quando a preocupação com o progresso e o ideário de civilização concebia o indígena como empecilho e retrocesso ao desenvolvimento; e o período republicano – de práticas assistencialistas que visavam a continuação da política de integração indígena com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI) em 1910, cujas atribuições foram repassadas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967 e contou com a parceria do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) (Zannoni, 1996; Freire, 2004; Henriques *et al.*, 2007).

O SIL, com base em convênio firmado com o estado brasileiro, levou para áreas indígenas, linguistas que passaram a atuar na escrita da língua de diversos povos indígenas, na elaboração de material de alfabetização nas línguas maternas. No entanto, essas ações eram com o intuito de integrar o indígena à sociedade nacional por meio do trabalho, utilizando o bilinguismo para aprender a língua portuguesa e assim acelerar o processo de integração do indígena à cultura dominante (Henriques *et al.*, 2007).

A partir da década de 1970, com o debate em torno dos direitos humanos e com as ações de resistência dos movimentos indígenas em todo o país, entra no âmbito da discussão um paradigma educacional de reconhecimento da diversidade cultural e linguística e da participação dos povos indígenas na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista¹.

Esse movimento pela mudança, no que se refere às práticas educativas efetivas no contexto brasileiro multiétnico, vem ocorrendo de forma lenta, com situações específicas que retomam ao período colonial. O relato do professor Galibi-Marworno retrata a educação escolar *para* o indígena no Amapá na década de 1980, ao mencionar que “o ensino era bem diferente, naquela época era final do SPI. Mas atingiu um pouco as escolas, por exemplo, os professores passavam o assunto em português e nós éramos proibidos de falar no *Patuá* [...]” (Nery; Nery, 2018, p. 4).

A educação indígena também é marcada pela resistência. No Amapá, a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas foram estruturadas com a criação do Núcleo de Educação Indígena no Amapá (NEI/AP), na década de 1990. O NEI/AP assumiu a responsabilidade da gestão das escolas indígenas e passou a ofertar, em parceria com FUNAI e posteriormente com o Iepé, cursos de capacitação para os(as) professores(as) da área indígena e elaboração do programa de educação (período de 1995-2000) para as comunidades indígenas do Amapá (Assis, 1996).

No campo do fortalecimento da política nacional de educação escolar e formação de professores indígenas, sob a coordenação do Ministério de Educação (MEC), evidencia-se a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), pela Portaria 734, de 7 de junho de 2010, e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004, denominada inicialmente de SECAD e passando a incorporar o eixo inclusão em 2011. Esta secretaria foi substituída pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) a partir do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

Entre as atribuições da SECADI estavam previstas assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, com políticas públicas educacionais de inclusão e diversidade sociocultural, com ações voltadas para alfabetização e Educação Indígena, Quilombola, do Campo, de Jovens e Adultos, para as Relações Étnico-Raciais, em Direitos Humanos, Especial e Ambiental.

Em 1 de janeiro de 2023, a SECADI foi recriada a partir do Decreto 11.342/23, que estabelece a reestruturação do Ministério da Educação passando a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), incorporando quatro diretorias, dentre elas, a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais.

Os cursos de magistério indígena no estado do Amapá partem das reivindicações do movimento indígena e das lideranças de cada povo por uma educação escolar específica e de qualidade. Em 2004, na região de Oiapoque, foi realizado um curso de formação de professores indígenas em nível médio, através de uma empresa contratada pela Secretaria de Educação do Amapá (SEED/AP). Nesse contexto, formou-se aproximadamente 120 professores indígenas das etnias: Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur e Galibi Kalinã (Szmrecsányi, 2011).

No ano de 2006, foram formados os primeiros professores indígenas entre os Wajãpi, no curso de magistério indígena em nível médio, eram dez professores que iniciaram sua formação em 1992 e tiveram o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do projeto elaborado pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI), esses professores posteriormente passaram a receber cursos/oficinas promovidos pela SEED/AP e pelo Iepé, pois os Wajãpi ainda não haviam conquistado o curso de formação específico para a sua etnia. (Szmrecsányi, 2011).

Como a formação era apenas para atuar na alfabetização, em 2007, a SEED criou uma comissão para elaboração de um projeto para contratação de professores não-indígenas para trabalhar de 5º a 8º série na perspectiva de um currículo diferenciado (Szmrecsányi, 2011).

As reivindicações por um curso de magistério indígena pelo povo Wajãpi aumentaram após a concretização do curso em Oiapoque. Em 2014 foi iniciado o Subprograma Wajãpi do Programa de Formação de Professores Indígenas Turé (PFPI), sob coordenação do NEI/SEED/AP, com a substituição gradativa por professores indígena na educação infantil (Szmrecsányi, 2011).

Dado a crescente demanda educacional dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, com estudantes formados no ensino médio, nas aldeias ou na cidade, e de professores e professoras indígenas formados pelo magistério indígena, as comunidades indígenas reivindicaram aos órgãos competentes o acesso ao ensino superior, visando a atuação de indígenas nas escolas das aldeias, no ensino fundamental (séries finais) e médio.

O relato a seguir, de um professor indígena dos anos iniciais do ensino fundamental, referente a necessidade de formação de professores indígenas no ensino superior, para atuação nas escolas das etnias do Amapá e norte do Pará sintetiza os anseios das comunidades locais. “[...] Nós queremos que os professores sejam indígenas, para atuar em

Diversidade Sociocultural no Currículo da Licenciatura Intercultural Indígena
sala de aula, uma educação bilíngue e diferenciada porque é uma forma que os alunos e as crianças aprendem mais” (Nery; Nery, 2018, p. 9).

A educação indígena também é marcada por negociações. Em 2002, as lideranças indígenas em reuniões em Macapá, Oiapoque e nas aldeias com os representantes do Núcleo de Educação Indígena (NEI), do Conselho Estadual de Educação (CEE), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e dos órgãos, conselhos e associações indígenas (AGM, APIO, APINA, APIWATA, APITU, CNPI), discutiram ações voltadas ao acesso ao ensino superior. Em 2003, através da Portaria n. 859/2003, de 26 de novembro de 2003, foi institucionalizado, na UNIFAP, um grupo de trabalho interinstitucional para discutir o acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior (UNIFAP, 2005).

O acesso e permanência ao ensino superior não se restringia a formação de professores dado a necessidade das aldeias em outras áreas, conforme é mencionado no projeto pedagógico do curso. Os indígenas participantes reforçam a necessidade de ter “advogados, biólogos, geógrafos, enfermeiros, médicos, sociólogos, antropólogos e outros profissionais indígenas nas aldeias em defesa do povo indígena” (UNIFAP, 2005, p. 13).

As principais questões levantadas em diferentes momentos das reuniões realizadas foram as seguintes: (1) dificuldade para prosseguir os estudos quando do término do Ensino Médio no que se refere ao deslocamento e ainda a falta de apoio para manutenção na cidade. Somado isso, ao fato de serem casados e terem famílias nas aldeias; (2) as questões educacionais são reivindicações das próprias comunidades indígenas; (3) necessidade de haver discussões para que se possa dar encaminhamento às questões; (4) os participantes (lideranças) indígenas se deslocam de longe para poder discutir a questão e que essas questões constituem uma luta grande dos povos indígenas; (5) as lideranças indígenas estão nessa luta há tempo, tendo participado de decisões importantes para a criação, como, por exemplo, do Núcleo de Educação Indígena - NEI/SEED, do Ensino Médio em áreas indígenas e ainda do projeto específico de formação em magistério indígena como o Turé; (6) já está sendo pleiteada a criação do Núcleo na UNIFAP responsável pelas ações de Educação superior dos povos indígenas e ainda as vagas destinadas aos índios para cursar uma educação superior; e (7) demanda crescente de professores indígenas em serviço para formação média superior (UNIFAP, 2005, p. 11-12).

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elaborado em 2005, foi destacado como prioridade a formação de professores indígenas em nível superior, tendo em vista a pluralidade étnica e cultural e currículos escolares específicos para cada povo ou comunidade. Visava-se a atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com uma graduação intercultural em diferentes áreas de conhecimento para atuar no ensino e na gestão escolar.

As reuniões (figura 1) com os(as) professores(as) do curso, acadêmicos, professores(as) indígenas e lideranças resultaram em pautas a serem revistas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PPC), dentre elas, a ampliação do quantitativo de vagas. Anualmente o curso ofertava 30 vagas por meio do Processo Seletivo Indígena (PSI), distribuídas entre as 9 (nove) etnias do Amapá e norte do Pará.

Desde 2007, o curso tinha o desafio de atender uma diversidade linguística e cultural. São nove etnias, cinco delas localizadas no estado do Amapá, os Galibi Kalinã, Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur e Wajãpi; quatro localizadas ao norte do estado do Pará, os Apalai, Waiana, Tiriyo e Kaxuyana.

Esses povos são falantes de línguas não classificadas por tronco: as línguas dos povos Galibi Kalinã (110 falantes), Apalai (402 falantes), Wayana (308 falantes), Kaxuyana (418 falantes) e Tiriyo (1.440 falantes), da família linguística Karib; da língua Parikwaki, do povo Palikur, da família linguística Aruak. Da língua Wajãpi Ayvu, do tronco linguístico Tupi, da família linguística Tupi-Guarani, do povo Wajãpi (945 falantes). A língua Kheuól dos povos Galibi-Marworno (1862 falantes) e Karipuna do Amapá (120 falantes)ⁱⁱ, língua crioula de base francesa, não classificada em tronco ou em família linguística.

De 2017 a 2019, o PPC do Curso foi reformulado em atendimento às comunidades indígenas e às atuais resoluções do MEC sobre a formação inicial de professores(as) na educação superior (Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015) e a formação de professores(as) indígenas (Resolução n.1, de 07 de janeiro de 2015), tendo sido aprovado pela Resolução n. 25/2019 – CONSU/UNIFAP, de 27 de setembro de 2019.

As mudanças no PPC estavam relacionadas a estrutura das disciplinas, ao aumento do quantitativo de vagas, a inclusão/delimitação de atividades de ensino/pesquisa/extensão e a obrigatoriedade das atividades complementares destinadas aos estudantes, bem como, a reestruturação dos regulamentos de estágio curricular supervisionado, prática pedagógica, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

Inicialmente, o curso atendia os indígenas que atuavam como docentes na educação infantil em suas aldeias. Atualmente, devido as mudanças do PCC, o curso ampliou sua oferta para àqueles que almejam ingressar na carreira docente e contribuir com a ampliação do quadro de professores indígenas entre os povos do Amapá e norte do Pará. Contemplando a oferta bianual de 80 vagas, subdivididas em duas turmas.

De acordo com o PPC/2019, o curso oferta 80 vagas, distribuídas entre as etnias Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur, Wajãpi, Apalai, Waiana, Tiriyó, Kaxuyana e Galibi Kalinã. O Curso é presencial e ocorre em turno integral no período de janeiro, fevereiro e julho. Tem período mínimo de 8 semestres e máximo de 16 semestres, com carga horaria total de 3.825 horas, diferente do PCC/2005, que não previa o tempo máximo para conclusão do curso. Ao final, os egressos recebem uma titulação acadêmica de Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação em Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas ou Ciências Exatas e da Natureza.

3 Currículo Intercultural

A organização curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, conforme delineada pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução n. 02/2015-CNE/CP; Resolução n. 01/2015-CNE/CP), reflete um compromisso com a formação de professores que respeitam e valorizam a diversidade cultural dos povos indígenas. A estrutura curricular é distribuída em três núcleos: (1) Núcleo Comum e Específico; (2) Núcleo de Práticas Pedagógicas; e (3) Núcleo Complementar.

Tabela 1 – Componentes curriculares do Núcleo Comum

Componentes Curriculares		CH Total	Créditos
1	Direitos Indígenas Contemporâneos	60	4
2	Povos Indígenas e Etnologia	60	4
3	Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar Indígena	60	4
4	Etnociência	60	4
5	Interpretação e Produção de Textos	60	4
6	Noções Básicas de Informática e Tecnologia Educacional	60	4
7	Línguas Indígenas	60	4
8	Políticas e Legislação da Educação Escolar Indígena	60	4
9	Educação Ambiental e Saúde Indígena	60	4
10	Métodos de Pesquisa	60	4
11	Gestão Escolar Territorializada	60	4
12	Linguagens Artísticas e Identidade	60	4
13	Ferramentas de Documentação	60	4
14	Territórios, Territorialidade e Terras Indígenas	60	4
15	Concepções de Educação e Teorias de Aprendizagem	60	4
16	Classificação de Sistemas Numéricos	60	4
17	Didática Intercultural e Avaliação	60	4
18	Educação Intercultural: Processos de Ensinar e Aprender	60	4
19	Libras	60	4
Carga Horária Total do Núcleo Comum		1.140	80

Fonte: UNIFAP (2019, p. 32)

O Núcleo Comum e Específico compreende os componentes curriculares da base comum da formação inicial de professores indígenas, indicados na *tabela 1*; e os componentes curriculares da base específica de cada área de habilitação, indicados nas *tabelas 2, 3 e 4*. O Núcleo de Práticas Pedagógicas compreende oito práticas pedagógicas como componente curricular, totalizando 405 horas, equivalente a uma prática por semestre. O Núcleo Complementar compõe o Estágio Curricular Supervisionado I e II, o Trabalho de Conclusão de Curso, as Atividades Complementares e as Atividades de Extensão (UNIFAP, 2019).

Tabela 2 - Componentes curriculares da Habilitação em Linguagens e Códigos

Componentes Curriculares		CH Total	Créditos
1	Arte, Cultura e Identidade	60	4
2	Fonética e Fonologia I	60	4
3	Política e Identidade Linguística	60	4
4	Artes Verbais	60	4
5	Fonética e Fonologia II	60	4
6	Morfologia I	60	4
7	Oralidade e Escrita	60	4
8	Morfologia II	60	4
9	Sintaxe I	60	4
10	Artes Visuais	60	4
11	Aquisição de Linguagem e Bilinguismo	60	4
12	Sintaxe II	60	4
13	Documentação e Descrição de Línguas	60	4
14	Sociolinguística	60	4
15	Literatura de Tradição Oral	60	4
16	Criação Artística	60	4
17	Produção de Material Didático em Linguagens e Códigos	60	4
18	Seminário em Linguagens e Códigos	60	4
Carga Horária Total da Habilitação em Linguagens e Códigos		1080	72

Fonte: UNIFAP (2019, p. 32)

A duração do curso tem um período de 8 semestres. Os componentes curriculares do núcleo comum são ministrados em três semestres, a partir do terceiro semestre ocorre a divisão das turmas por área de habilitação, conforme a opção do licenciando. Assim, os componentes curriculares específicos (*tabelas 2, 3 e 4*) são ministrados do quarto ao oitavo semestre.

Tabela 3 - Componentes curriculares da Habilitação em Ciências Humanas

Componentes Curriculares		CH Total	Créditos
1	Saberes Tradicionais e a História do Pensamento Ocidental	60	4
2	Estudos em História	60	4
3	Geossistema e Biodiversidade	60	4
4	Geografia da População Indígena	60	4
5	Organização Social e do Parentesco	60	4
6	História Indígena da América e do Brasil (séc. XXI – séc. XIX)	60	4
7	Etnocartografia	60	4

8	Etnologia Indígena Regional e da Amazônia	60	4
9	Fontes Orais e Documentais em História Indígena	60	4
10	História Indígena Regional	60	4
11	Cosmologia, Xamanismo, Rito e Mito	60	4
12	Gestão Ambiental	60	4
13	Geografia Regional e os Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará	60	4
14	História do Brasil e do Indigenismo no Século XX e XXI	60	4
15	Projetos Econômicos em Terras Indígenas	60	4
16	Patrimônio Material e Imaterial	60	4
17	Produção de Material Didático em Ciências Humanas	60	4
18	Seminário em Ciências Humanas	60	4
	Carga Horária Total da Habilitação em Ciências Humanas	1080	72

Fonte: UNIFAP (2019, p. 32)

Os componentes curriculares seguem uma abordagem interdisciplinar, intercultural e contextualizada à realidade dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. O currículo da Licenciatura Intercultural Indígena integra uma variedade de experiências teóricas e práticas. As metodologias de ensino são baseadas nos princípios da Educação Escolar Indígena, com foco no fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade. Além de englobar as tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o acesso e uso de tecnologias digitais e assegurando a acessibilidade aos materiais e recursos didáticos específicos.

Tabela 4 - Componentes curriculares da Habilitação em Ciências Exatas e da Natureza

Componentes Curriculares		CH Total	Créditos
1	Ação Antrópica e Problemas Ambientais	60	4
2	As Dimensões da Etnomatemática	60	4
3	As Matemáticas na Educação Escolar Indígena	60	4
4	Bioética e Práticas Indígenas	60	4
5	Biologia do Desenvolvimento	60	4
6	Educação Matemática Interculturalidade	60	4
7	Espaço, Forma e Suas Dimensões em Contextos Interculturais	60	4
8	Etnobotânica Indígena	60	4
9	Etnofarmacologia	60	4
10	Etnomodelagem Indígena	60	4
11	Etnozoologia Indígena	60	4
12	Fenômenos Naturais e Cosmologia	60	4
13	Gerenciamento Ecológicos em Terras Indígenas	60	4
14	Matemática Financeira e Sustentabilidade	60	4
15	Produção de Material Didático em Ciências Exatas e da Natureza	60	4
16	Saberes Indígenas e Fundamentos de Química	60	4
17	Seminário em Ciências Exatas e da Natureza	60	4
18	Tecnologias Educacionais em Ciências da Natureza e Matemática	60	4
	Carga Horária Total da Habilitação em Ciências Exatas e da Natureza	1080	72

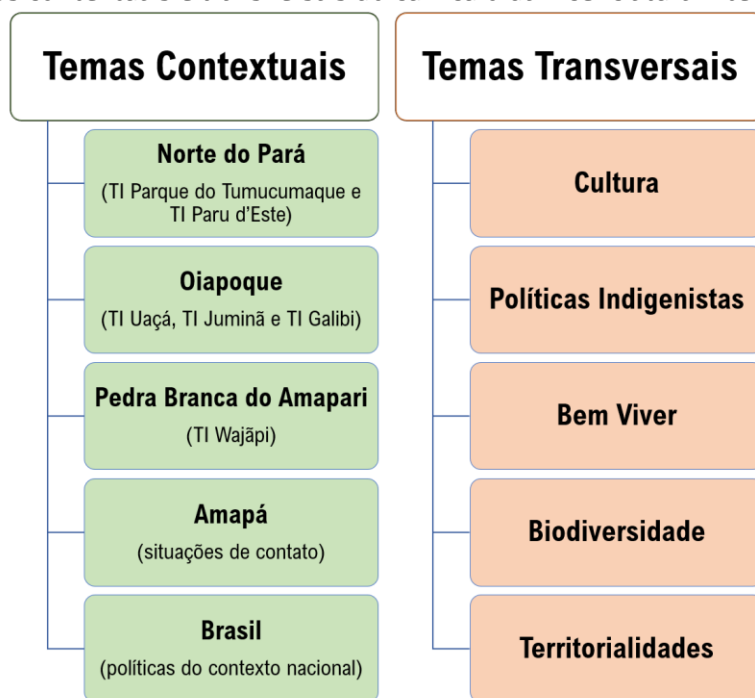
No PPC/2019, além da mudança na ementa dos componentes curriculares, foram incluídos outros componentes, como as Tecnologias Educacionais e Métodos de Pesquisa que não eram contemplados no PPC/2005. As modificações na estrutura curricular evidenciam a dinâmica cultural dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, a necessidade de diálogos integradores de aprendizagem no processo formativo e indica que a formação docente em contextos indígenas deve abranger tanto os saberes científicos quanto os saberes ancestrais. Esses conhecimentos podem ser desenvolvidos por meio do trabalho conjunto na práxis social das comunidades indígenas, visando a manutenção do bem viver, que conecta o ser humano, a natureza e os seres invisíveis de forma orgânica e integrada (Nery, 2023).

Nesse sentido, a cultura material assume um papel relevante na formação de educadores comprometidos com a manutenção dos saberes da tradição. Os objetos materiais carregam significados que estão além do campo prático e utilitário, não são apenas produtos do trabalho, mais também são de ordem do sensível e refletem a cosmovisão de cada povo.

Dessa forma, o currículo da Licenciatura Intercultural Indígena, em conformidade com os documentos oficiais, que regulamentam a Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas, foi construído primando pelos princípios de: multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação; educação intercultural, comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Para formar professores(as) são considerados: o compromisso do egresso com o desenvolvimento comunitário no contexto da Educação Escolar Indígena; a participação efetiva dos povos indígenas no curso; o desenvolvimento de atividades relacionadas à gestão em escolas, conselhos e associações indígenas, feiras culturais, organização e participação de eventos comunitários e assembleias (UNIFAP, 2019).

O processo de ensino e aprendizagem é orientado por temas contextuais e transversais (Figura 2). Os Temas Contextuais compreendem as regiões nas quais estão inseridos esses povos, considerando o histórico de contato com os não-indígenas e as políticas públicas nacionais. Os Temas Transversais expressam conceitos e valores que atravessam os componentes curriculares com saberes específicos das populações indígenas.

Figura 2 – Temas contextuais e transversais do currículo da Licenciatura Intercultural Indígena

Fonte: Nery (2023)

O processo formativo prevê que o egresso deve ser capaz de reconhecer a importância da diversidade cultural, social e ambiental na sua região e contribuir com a implementação de iniciativas voltadas para uma Educação Escolar Indígena, respeitando os processos próprios de ensino de suas comunidades.

Destarte, o currículo é visto como um campo de luta em torno da significação e da identidade, no qual os povos indígenas reivindicam que os seus saberes sejam adotados no âmbito da educação escolar indígena e da licenciatura intercultural. Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como “um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social” (SILVA, 2021, p. 135).

Como uma construção social, o currículo da licenciatura intercultural indígena visa romper com a lógica disciplinar e fragmentada no processo de ensino e aprendizagem. Por isso a necessidade de promover diálogos integradores de aprendizagem que viabilizem a produção do conhecimento sociocultural.

4 Cultura Material como Intencionalidade Educativa em Comunidades Tradicionais

O acervo de saberes e práticas socioculturais das comunidades tradicionais indígenas do Amapá e norte do Pará perpetuam por meio da Educação Indígena, ou seja, através dos

Diversidade Sociocultural no Currículo da Licenciatura Intercultural Indígena
processos educativos tradicionais de cada povo, seus modos de viver e conviver e sua cultura material e imaterial, que é diversa e distinta para cada grupo étnico.

No funcionamento criativo da mente humana, as necessidades emocionais e de sobrevivência atuam como impulsionadoras da criação e utilização de artefatos culturais. Isso é evidenciado na fabricação do *jamaxi* para atender às necessidades de transporte durante a colheita, bem como na produção de utensílios utilizados na caça e na agricultura.

A necessidade alimentar impulsionou a criação de instrumentos como panelas de barro, peneiras, *tipitis* e o *kahbe*, destinados a cozer, ralar, espremer e torrar a mandioca. Esses objetos culturais são essenciais na produção do *caxihí* (bebida fermentada), da farinha e do beiju. Os instrumentos musicais, cânticos, pinturas corporais e bancos de madeira surgem como expressões das necessidades artísticas e espirituais para explicar o invisível.

Os artefatos da cultura material e imaterial expressam simbologias e significados da cosmologia indígena, carregam distintas linguagens simbólicas de compreensão do saber e quando utilizados com intencionalidade educativa, podem contribuir para a produção do conhecimento no contexto da Educação Escolar Indígena.

Figura 3 – Atividade sobre cestarias indígenas



Fonte: Nery (2023)

A exemplo, a confecção dos artesanatos exige grande habilidade e o domínio de técnicas. Na produção das cestarias, os povos Karipuna e Galibi-Marworno costumam utilizar o *guarumã*, uma planta encontrada em locais úmidos ou alagados. A técnica de confecção da

peneira envolve o entrelaçamento a partir do centro em direção às bordas. O trançado é realizado em um padrão de ziguezague, sendo repetido nos quatro lados. Nas bordas é utilizada uma técnica de amarração que foi transmitida de pais para filhos e de avós para netos. Atualmente, os professores indígenas da região do baixo Oiapoque utilizam as cestarias (Figura 3) como recurso educativo no processo de ensino e aprendizagem, visando integrar os saberes ancestrais com os saberes escolares.

A construção das casas (*oka*) como intencionalidade educativa nas comunidades Wajãpi. Para esse povo existem vários tipos de casas denominadas: *jura*, *yvy'o*, *tapaina* e *javiyta*. *Yvy'o* é uma casa térrea (Figura 4) enquanto *Jura* é uma casa de dois andares. Existem regras para construção das casas: os homens são responsáveis pela construção; a mulher não participa desse processo; quando a família tem uma criança recém-nascida não é permitido construir. As técnicas de construção envolvem a escolha de um local plano, a seleção da madeira do tipo *wakari'y* e a confecção da cobertura que é feita com palha conhecida como *owi* ou *warakuri* (Nery et al, 2024).

Figura 4 – *Yvy'o* (casa térrea)



Fonte: Nery et al (2024)

A produção de artefatos indígenas é um processo que envolve uma rica combinação de técnicas, conhecimento da matéria-prima e saberes específicos. Esses processos tradicionais não apenas preservam a cultura e a identidade das comunidades, mas também oferecem uma oportunidade única para integrar esses conhecimentos ao ensino de diversos

Diversidade Sociocultural no Currículo da Licenciatura Intercultural Indígena
componentes escolares, como biologia, física, química, matemática, língua materna, geografia e história.

Nas mais variadas práticas culturais, são envolvidos e estabelecido os processos sociocognitivos que fazem emergir princípios, experimentações e levantamento de hipóteses, que são verificadas, validadas ou descartadas, conforme a análise dos resultados obtidos em tais experimentações. Tais processos caracterizam fortemente o fazer matemático estabelecido culturalmente (Mendes; Farias, 2014, p. 37).

Nery (2023) argumenta que, ao se envolverem no processo de aprendizagem da cultura, os professores indígenas passam a reconhecer uma variedade de artefatos, signos e outros dispositivos linguísticos vinculados a um projeto didático, contribuindo assim para o encontro com o conhecimento sociocultural indígena.

Os povos indígenas possuem um profundo conhecimento sobre os materiais disponíveis em seu ambiente natural. A escolha da matéria-prima, como tipos específicos de palha, barro e madeira, é feita com base em suas propriedades físicas e químicas, que são transmitidas de geração em geração. Por exemplo, a confecção de painéis de barro exige um conhecimento detalhado sobre a plasticidade do barro, a temperatura ideal para a queima e as técnicas de modelagem e acabamento.

Para Maciel, Neves e Silva Junior (2020), a cultura material representada pelos artefatos, utensílios e práticas cotidianas, não apenas reflete a identidade e os valores das comunidades, mas também consiste em um recurso pedagógico valioso no processo de ensino. Ao ensinar sobre os saberes ancestrais e as técnicas de confecção de artefatos, os educadores podem relacionar temas interdisciplinares que abrangem biologia, matemática, física e história, contextualizando o aprendizado e tornando-o mais significativo (Silva; Nery; Ramos, 2023).

No ensino de biologia, a produção de cestarias e utensílios pode ser utilizada para explorar temas como a biodiversidade e a ecologia. Os estudantes podem aprender sobre as plantas, suas características botânicas, ciclos de vida e a importância da conservação dessas espécies. Além disso, a relação simbiótica entre as comunidades indígenas e seu ambiente natural pode ser discutida, destacando práticas sustentáveis de manejo dos recursos naturais.

A física e a química estão presentes na compreensão dos processos de fabricação de artefatos. A queima do barro para a produção de painéis, por exemplo, envolve conceitos de termodinâmica e reações químicas. A resistência e a durabilidade dos materiais podem ser estudadas sob a ótica da física dos materiais, enquanto a composição química do barro e dos

pigmentos naturais utilizados na decoração dos artefatos pode ser explorada em aulas de química.

A matemática é intrínseca à produção de artefatos indígenas. A simetria e os padrões geométricos presentes nas cestarias e nos desenhos das panelas podem ser utilizados para ensinar conceitos de geometria. A medição e a proporção são habilidades essenciais na construção de casas tradicionais, e esses processos podem ser utilizados para ensinar aritmética e álgebra de forma prática e contextualizada.

A produção de artefatos indígenas está intrinsecamente ligada à linguagem. Os nomes dos materiais, técnicas e objetos podem ser discutidos em aulas de língua materna. Além disso, histórias e mitos associados a esses artefatos podem ser compartilhados, enriquecendo a compreensão cultural. No ensino de geografia e história pode-se abordar como os objetos culturais refletem valores, crenças e modos de vida das comunidades indígenas. Contextualizar a geografia social, as rotas de comércio e discutir que os artefatos também contam histórias sobre tradições, migrações e mudanças ao longo do tempo.

5 Considerações Finais

A diversidade sociocultural no currículo da formação inicial de professores indígenas revela-se como um princípio essencial à promoção da equidade na educação. Integrar a cultura material no currículo possibilita conectar a intencionalidade pedagógica às vivências dos povos tradicionais. Os artefatos e práticas socioculturais não apenas refletem a identidade e os valores dessas comunidades, mas também oferecem um recurso educacional valioso que enriquece o processo de ensino e aprendizagem quando aliado a um projeto didático integrador.

Conforme discutido neste artigo, os resultados dizem das singularidades e pluralidades das nove etnias do Amapá e norte do Pará que convivem em um contexto intercultural e multilíngue; revelam as lutas do movimento indígena no estado do Amapá pelo acesso e permanência ao ensino superior, que tem como marco a criação do curso; e apontam a cultura material como intencionalidade educativa.

A análise do currículo intercultural mostrou a especificidade da estrutura de distribuição dos componentes curriculares, porque compreende o conhecimento de forma integrada e não-disciplinar; evidenciando a importância dos artefatos e práticas culturais na difusão de conhecimentos e valores, fortalecendo a identidade e a coesão social.

O propósito é decolonizar o saber, ao desafiar as estruturas curriculares e epistemológicas impostas historicamente, reconhecendo e valorizando as produções de conhecimento dos grupos culturais que divergem do modelo eurocêntrico. Como indício desse pensamento pode-se destacar a inclusão no PPC de referências de livros e artigos de autoria dos indígenas Wajãpi, Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur, Karipuna, Aparai, Wayana, Tiryó, Katxuyana.

A valorização da cultura material e imaterial dos distintos grupos étnicos do Amapá e norte do Pará, presente no currículo do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, está intrinsicamente alinhada com uma proposta de educação intercultural que reconhece a importância dos saberes locais. Essa abordagem não apenas atende às demandas educativas das comunidades, mas também promove a autodeterminação dos povos indígenas, permitindo que se tornem protagonistas na construção de sua própria educação.

A relação entre práticas socioculturais, língua materna e conhecimento acadêmico enriquece a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de um ambiente educacional que respeita e celebra a pluralidade de ideias, preparando futuros educadores para atuar de forma eficaz em contextos multiculturais.

A formação de professores indígenas deve, portanto, ser vista como um processo dinâmico e integrado, que respeita as especificidades culturais e linguísticas e que valoriza as práticas tradicionais. Ao se conectar com saberes ancestrais, os educadores têm a oportunidade de abordar temas integradores, abrangendo o ensino de matemática, química, física, biologia, língua indígena, geografia e história, a partir de temas contextuais e transversais, promovendo uma aprendizagem comunitária. Essa prática não apenas fortalece a formação docente, mas também contribui para a revitalização cultural e difusão do conhecimento ancestral às futuras gerações.

Conclui-se que a história do tempo presente indica a formação inicial de professores indígenas, pautada em uma ética do conhecer que respeita a diversidade cultural e o diálogo entre distintas estruturas de pensamento produzidas pela humanidade. Para superação da imposição cultural, ela requer do currículo e das instituições de ensino o reconhecimento e a valorização dos saberes ancestrais.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

ASSIS, Eneida. (org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém, PA: Associação de universidades amazônicas; Universidade Federal do Pará, 1996. (Série Cooperação Amazônica).

D'AMBROSIO, Ubiratan. A dinâmica cultural no encontro do velho e do novo mundo. **Eä - Journal of Medical Humanities & Social Studies of Science and Technology**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 1-29, ago. 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - IBASE, 2004.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Cadernos SECAD 3).

MACIEL, Rogério Andrade; NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos Neves; SILVA JÚNIOR, Sebastião Rodrigues da. (org.). **Cultura material em contextos não-escolares na Amazônia paraense**. Curitiba: CRV, 2020.

MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir (org.). **Práticas socioculturais e Educação Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2014. (Coleção Contextos da Ciência).

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NERY, Cristiane do Socorro dos Santos. **Formação docente indígena: história e memória de discentes do CLII-UNIFAP (Relatório Final. Projeto de Pesquisa)**. Oiapoque, AP, Universidade Federal do Amapá, 2022.

NERY, Cristiane do Socorro dos Santos. **Formação Inicial de Professores(as) Indígenas em Diálogos Integradores de Aprendizagem na Objetivação Cultural**. Tese (Doutorado em Educação e Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, 2023.

NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NERY, Vitor Sousa Cunha. Formação de professores indígenas no Amapá e norte do Pará. In: COLÓQUIO LATINOAMERICANO COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE DO PODER/SABER/SER, 4, 2018, Salvador, BA. **Anais eletrônicos [...]**. Salvador: UFBA, 2018.

NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; NERY, Vitor Sousa Cunha. Saberes, experiências e desafios na formação de professores indígenas no Amapá. **Sapiens**, Carangola-MG, v. 2, n. 1, p. 154-165, jan./jun. 2020. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5092>. Acesso em: 03 out. 2024.

NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; SANTOS, Diogo Monteiro; WAIAPI, Maware; WAIÁPI, Pauri. Projetos de Pesquisas em Etnomatemática Indígena. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 7, 2024, Macapá, **Anais [...]**, 2024. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/7-congresso-brasileiro-de-etnomatematica-cbem-324105/800164-projetos-de-pesquisas-em-etnomatematica-indigena/>. Acesso em: 24/09/2024

NERY, Vitor Sousa Cunha; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; FREITAS, Larissa Almeida de. Decolonialidade e Educação Indígena: saberes e práticas Wajãpi em Educação Matemática. **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n. 4, p. 57-72, 2017. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/342>. Acesso em: 18/09/2024

NERY, Vitor Sousa Cunha; NERY, Cristiane do Socorro dos Santos; DIAS, Alder de Sousa. Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 3, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n01D21799>. Acesso em: 18/09/2024

OLIVEIRA, Edna dos Santos; VASCONCELOS, Eduardo Alves; SANCHES, Romário Duarte (org.). **Estudos linguísticos na Amazônia**. Campinas: Pontes, 2019.

SILVA, Maria Angelita da; NERY, Vitor Sousa Cunha; RAMOS, Manoel de Souza. Cultura material da pesca artesanal em Ajuruteua e o currículo para EJA. **Revista Comunidades**, v.7, n. 15 (2023). Disponível em: <https://doi.org/10.29327/268346.7.15-6>. Acesso em: 24/09/2024

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SZMRECSÁNYI, Lúcia. Desenvolvimento do programa de educação escolar. In: RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fany Pantaleoni. (ed.). **Povos Indígenas no Brasil 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 327-329.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. UNIFAP: Oiapoque, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. UNIFAP: Oiapoque, 2019.

ZANNONI, Claudio. Educação indígena e a questão da terra. In: ASSIS, Eneida. (org.). **Educação indígena na Amazônia**: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p. 282-300. (Série Cooperação Amazônica).

Notas

ⁱ Os documentos oficiais brasileiros (leis, resoluções, referenciais e diretrizes) passaram a reconhecer e incluir os direitos indígenas relacionados as terras, cultura, língua, educação (escolar, magistério e superior) e processos de aprendizagem próprios, a saber: Estatuto do Índio, Lei n. 6.001 de 1973; Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998; Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002); Resolução n. 1/2015 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e Resolução n. 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

ⁱⁱ Dados da população indígena, acima de 5 anos, falante de sua língua, conforme o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010.

Sobre os autores

Cristiane do Socorro dos Santos Nery

Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Binacional do Oiapoque, atuando no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural em Ciências da Natureza e Matemáticas (GECIM). **Email:** crisnery@unifap.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1323-6069>

Iran Abreu Mendes

Professor Titular do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (UFPA), e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Bolsista de produtividade em pesquisa nível 1C do CNPq. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Socioculturais e Educação Matemática (GPSEM). Criador e coordenador do Centro Brasileiro de Referência em Pesquisa sobre História da Matemática (CREPHIMat). **Email:** iamendes1@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7910-1602>

Vitor Sousa Cunha Nery

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor efetivo da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Prof-História/UNIFAP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA). **Email:** vitor.nery@ueap.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-6094>

Recebido em: 08/10/2024

Aceito para publicação em: 09/10/2024