



**EPEPE**  
ENCONTRO DE PESQUISA  
EDUCACIONAL  
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento  
na Perspectiva do Direito à Educação

Eixo temático 1 – Educação, currículo e diversidade cultural.

## **CURRÍCULO E SABERES INDÍGENAS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

**Maria da Penha da Silva<sup>1</sup>**  
CAA/UFPE

### **Resumo**

Desejamos por meio dessa Comunicação, contribuir para os debates acerca da problemática que envolve a inserção dos saberes indígenas no currículo escolar nacional e local. Como metodologia, recorreremos à pesquisa bibliográfica exploratória, a qual nos deu subsídios para delimitarmos nosso objeto e problema de pesquisa, como também nos situar nos debates afins. Como resultados parciais, percebemos alguns avanços e embates no que se refere à legislação educacional brasileira e a inserção dos saberes indígenas no currículo escolar, todavia, as pesquisas acadêmicas apontaram para a necessidade de diálogos com esses saberes, e ao mesmo tempo denunciaram o distanciamento entre a prescrição curricular e as ações docentes.

**Palavras-chave:** Currículo, saberes indígenas.

### **Introdução**

O presente texto resulta de uma pesquisa de Mestrado em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. Tendo como objetivos de estudo, compreender a ação docente no âmbito das práticas curriculares acerca dos saberes tradicionais indígenas nas escolas municipais de Pesqueira/PE<sup>2</sup>. Desejamos por meio dessa comunicação, contribuir com os debates acerca da problemática que envolve a inserção dos saberes indígenas no currículo escolar nacional e local.

Pois, conforme o último censo do IBGE (2010) no Brasil existe 305 povos indígenas totalizando cerca de 900.000 indivíduos. Pernambuco, o Censo mostrou ser o estado onde se concentra 6,5% da população indígena no país, somando 53.284 indivíduos, ocupando o 4º lugar demográfico, abaixo dos estados do Amazonas com 168.680, Mato Grosso do Sul com 73.295 e Bahia com 56.381. Os dados citados, nos convida a um olhar mais atento para a necessidade do reconhecimento efetivo das sociodiversidades indígenas em nosso país e

<sup>1</sup>Licenciada em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO), com Especialização em Ensino das Artes e das Religiões (UFRPE). Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura do Recife/PE. Mestranda em Educação Contemporânea, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Lucinalva A. A. de Almeida.

<sup>2</sup>O município de Pesqueira está localizado na região do Agreste pernambucano, aproximadamente a 215 km do Recife. Com uma população de 62.931 habitantes onde 9.335 se declararam indígenas, segundo o Censo IBGE/2010. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) acessado em 15/07/2012.

consequentemente a inclusão dos seus saberes no currículo das escolas, que atendam à essa população, seja nas aldeias indígenas ou em qualquer rede de ensino como prever o Art. 26 – A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996).

Considerando que o referido dispositivo legal passou por uma recente alteração no ano de 2008 por força da Lei 11.645, que recomendou a obrigatoriedade do ensino da História e culturas afrobrasileira e indígenas no Brasil, na Educação Básica nas redes públicas e privadas de ensino. Em outras palavras, a referida Lei sugeriu mudanças no currículo escolar, sendo obrigatória a inserção de conteúdos relacionados à participação desses grupos sociais na História do Brasil.

Compreendemos que pensar a participação dos povos indígenas na História do Brasil, é refletir sobre a contínua atuação desses povos na sociedade brasileira. E nesse sentido, nos aproximarmos do conhecimento sobre esses povos levando em conta as suas formas distintas de ser, de viver, de ver e estar no mundo que estão imbricadas com seus saberes, saberes esses que se encontra em permanentes processos de reelaborações em função do contato com a sociedade não indígena.

Portanto, esse texto é uma aproximação inicial com os debates sobre saberes curriculares e povos indígenas. Como metodologia, recorreremos à pesquisa bibliográfica exploratória, tendo em vista que a pesquisa exploratória segundo Minayo (2010) se constitui como uma etapa da pesquisa científica na qual ocorre a aproximação com a teoria e o campo empírico, contribuindo para o delineamento da problemática a ser estudada, o campo e os sujeitos. Nesse caso apresentaremos apenas uma aproximação inicial com o campo teórico, o qual apontou para algumas conclusões parciais, a exemplo de: percebemos alguns avanços e embates no que se refere à legislação educacional brasileira e a inserção dos saberes indígenas no currículo escolar. Todavia, as pesquisas acadêmicas apontaram para as necessidades de diálogos com esses saberes, e ao mesmo tempo denunciaram o distanciamento entre as prescrições curriculares e as ações docentes.

Essa comunicação está organizada em quatro partes: na primeira, na introdução, situamos o nosso interesse de estudo e a pertinência da presente discussão; na segunda, tratamos sobre o currículo como instrumento de seleção de saberes; a terceira, diz respeito aos saberes indígenas como possibilidades educativas; por fim, as considerações parciais.

### **O currículo e a relação com o saber?**

Evidências apontam que na Grécia Antiga encontrava-se no pensamento filosófico de Sócrates e Platão uma preocupação com o saber. Quando o primeiro afirmava “Sei que nada sei” como forma de dizer que o saber não é algo pronto e acabado, e ao mesmo tempo

estabelecia uma estreita relação indissociável entre a ignorância e a sabedoria. Onde reconhecer a condição de ignorante seria a chave para a busca infinita do saber, e especialmente o saber sobre si, sobre a natureza humana. “Assim como Sócrates, Platão põe em relevo o desejo à sabedoria como condição para a liberação do homem da ignorância e para a constituição de uma cidade ou de um Estado justo.” (PAGNI e SILVA, 2007, 37).

Nessa perspectiva, surgiu o que poderíamos chamar de primeira instituição educacional formal inaugurada por Platão, que propôs uma reforma educativa a partir de um rigoroso programa de formação. O que consequentemente exigiu a seleção de conteúdos, “Só seriam admitidos os conteúdos que contribuíssem para a formação da moderação, da coragem ou da prudência e principalmente, da sabedoria.” (Idem, p. 52). Assim, entendemos que o selecionar determinados conteúdos, implica na exclusão de outros. Sendo possível afirmar que naquele caso, a relação com o saber não incluía um saber qualquer, mas saberes específicos e objetivos, com a intenção de formar seres humanos íntegros para construírem uma sociedade justa, como citado.

Muito da filosofia platônica foi difundida no Ocidente, servindo de base para o pensamento científico moderno e contemporâneo que permeia os programas educacionais, os currículos e as ações docentes nos dias atuais, a exemplo da hierarquização existente entre determinadas áreas de ensino, disciplinas e conteúdos que privilegiam saberes considerados mais necessários ou menos necessários que outros. Essas são decisões imbricadas na relação com o saber quando mobilizado e re-significado por cada indivíduo. Essas são conclusões apontadas pelos estudos dedicados a essa temática.

Pois conforme Charlot (2005), os estudos sobre a relação com saber vem se constituindo em diferentes áreas, desde a Psicanálise, a Sociologia e a Didática. Segundo o referido pesquisador, para a Psicanálise a relação com o saber estar associada com o desejo de saber, com o sentido atribuído a determinado saber. O uso desse saber diante do mundo e dos outros, as relações intrínsecas de poder com o saber. Enquanto no campo da Sociologia, os estudos sobre a relação com o saber datam desde a teoria da reprodução, onde tinha em foco o questionamento à relação da classe popular com os saberes escolares. Elegendo como determinantes externos a condição social do sujeito até os debates atuais sob a articulação de Bernard Charlot, que enfatizam a relação com o saber a partir da singularidade de cada sujeito, da forma como interpreta e dar sentido à sua história e as experiências de vida, atribuindo sentido ao mundo, aos outros a si mesmo, (CHARLOT, 2005, p.40).

Ainda segundo esse pesquisador, a perspectiva sociológica sobre o saber não estar descolada da condição social do sujeito. Todavia, essa condição não é vista como o único

fator determinante como as pesquisas estatísticas enfatizavam, pois a relação com o saber estar associada com a relação com o aprender, “não se vai à escola somente para ocupar uma posição social; vai-se a escola também para aprender”. (p.41). E esse aprender não significa aprender sobre uma coisa qualquer. A escola se constitui como uma instituição onde se acessa os saberes sistematizados, organizados em determinadas áreas específicas. As análises das relações com o saber, nesse espaço, exige do/a pesquisador/a a atenção com as especificidades dos saberes e das atividades a serem analisadas.

Enquanto para a Didática, conforme Charlot (2005), o conceito de relação com o saber possibilita um olhar para as situações didáticas nas suas relações com saberes específicos e normatizados. Onde, por exemplo, é possível auxiliar nos estudos acerca da relação com os saberes de determinadas áreas do conhecimento, ou com as disciplinas escolares como a Matemática, a Linguagem, a História dentre outras, compreendendo que o saber não estar desvinculado da relação que o sujeito significa e constrói o seu saber.

Essa perspectiva nos remete aos saberes curriculares e suas finalidades, compreendendo que esses estão comprometidos com a difusão dos conhecimentos científicos, que por sua vez estão cercados pelos valores morais, econômicos, políticos e sociais envolvendo interesses diversos. Significando que pensar sobre os saberes curriculares é pensar também na sua relação com a produção da ciência.

As teorias sobre o currículo (LOPES e MACEDO, 2011), tem nos mostrado que no Brasil durante muitas décadas prevaleceu o modelo de currículo cientificista pautado pelo paradigma da chamada ciência moderna positivista, responsável pela a hierarquização entre as disciplinas e conteúdos a serem trabalhados nas escolas. Nesse sentido, encontra-se a estreita relação entre o referido paradigma científico e o currículo, pois segundo Sacristán (1995), os currículos cientificistas tomavam como referência a ciência ocidental, que por sua vez impusera aos demais povos seus conhecimentos tidos como universais. E seu projeto de homogeneização cultural se refletiu nos currículos escolares até recentemente.

O currículo nesses termos, segundo Silva (1995), trazia a representação da cultura do homem branco, e nesse caso o termo homem tem o sentido mesmo da figura masculina. Enquanto os outros que não se enquadravam nesse perfil, eram representados como inferiores, deficitários, incapazes. Dessa forma, nessas propostas curriculares não havia lugar para se conhecer culturas “outras” como válidas, pois nessa perspectiva epistemológica “conhecer o outro é menos descrevê-lo na sua essência e natureza, é muito mais representa-lo, torna-lo presente de uma forma que o subordine e o inferiorize.” (p. 193).

Então, o lugar de representação dos saberes dos grupos sociais que não se incluíam no padrão monocultural representado no currículo, era o conveniente aos discursos dos grupos que tinham o poder de selecionar os saberes e as formas de representá-los. Independente do sentido que essa representação pudesse ter para os “consumidores” do currículo, considerando ser dessa forma que o paradigma cientificista do currículo via os destinatários das propostas curriculares, como meros consumidores. E assim ignorava a capacidade de resistência e de (re)significação do currículo por parte dos/as professores/as e dos/as estudantes, principalmente esses últimos, quando pertencentes aos grupos sociais menos favorecidos, a exemplo dos negros e indígenas.

O currículo nessa perspectiva mantinha ausentes esses sujeitos e os grupos sociais aos quais pertenciam. E como vimos, à forma de invisibilizá-los ou silenciá-los era representá-los como inferiores e subjugar-los à suposta superioridade da cultura ocidental. Dessa maneira observamos que o currículo, como afirmou Arroyo (2011), foi um dos mecanismos de controle sobre a ausência das experiências e saberes desses sujeitos nas escolas, na medida em que privilegiava os saberes de alguns coletivos sociais e segregava os de outros, ignorando suas historicidades, suas condições de sujeitos históricos.

A exemplo das orientações curriculares sobre o Ensino da História do Brasil, onde aos grupos sociais como os índios, os negros, as mulheres e os/as trabalhadores/as, durante séculos foram negados o direito de atores da sua própria história. Pois, geralmente eram representados como beneficiados pela história dos grupos representantes do poder que impuseram suas narrativas históricas, reservando para os “outros grupos” o lugar de subalternos à margem da História.

Todavia, compreendemos que as ausências desses sujeitos e seus saberes no currículo, como Arroyo evidenciou, não ocorrem apenas no processo de planejamento e nem são os *curriculistas* os únicos responsáveis. Pois, se pensarmos o currículo como um organismo vivo, algo dinâmico em constante movimento, a perspectiva do currículo monocultural pode atravessar todas as práticas curriculares. Desde a seleção dos saberes a serem privilegiados no currículo, na esfera do planejamento e organização das propostas curriculares imersas nos interesses ideológicos, políticos, econômicos e culturais de determinados grupos sociais, pesquisadores/as e governos. Como também perpassa pela formulação de políticas curriculares visando maior ou menor investimento em saberes de determinadas áreas de ensino do que em outras, até as instâncias de produção de meios e subsídios didáticos diante da necessidade desses apresentarem uma síntese da proposta

curricular oficial. E ao mesmo tempo atendendo as exigências econômicas do mercado, acabando por generalizar determinados conteúdos carregados de uma maior complexidade.

Por fim, a ausência no currículo dos grupos considerados subalternos, recaindo ainda sob a responsabilidade dos/as professores/as, que diante das demandas burocráticas da prática docente, ou por uma cultura escolar excludente, tendem a priorizar as disciplinas, os conteúdos e os saberes a serem ensinados, assim investindo mais ou menos tempo e esforços para determinadas áreas do conhecimento e negligenciando outras.

Conforme Arroyo (2011), a distribuição de responsabilidades sobre o desdobramento do currículo pressupõe processos democráticos de produção curricular. E nesses processos o que costumamos chamar de conhecimentos válidos no currículo, passarão a ser aqueles que produzem o autoconhecimento, na medida em que significam e (re)significam os saberes socioculturais dos sujeitos aos quais o currículo se destina.

Nessa perspectiva é possível afirmar a necessidade de que o currículo não seja apenas uma seleção de conhecimentos válidos para um determinado grupo social. Mas, um espaço de possibilidades e diálogos com os saberes e experiências socioculturais dos diferentes grupos sociais a níveis local e global no processo de produção do conhecimento. Pois, quando os sujeitos sociais são considerados produtores de saberes, são deslocados da margem para o centro da História, sendo reconhecidos como partícipes da produção das riquezas, da cultura e do conhecimento.

Essa é uma perspectiva curricular que Arroyo (2011) chamou de emancipatória, por trazer consigo o questionamento ao que estava posto como única “verdade”, não sem tensões e resistências. Pois segundo Gonçalves e Silva (2000), as políticas curriculares em prol de uma Educação para as relações étnico-raciais não foram dádivas, representam as mobilizações e conquistas dos grupos sociais organizados atuantes no contexto de influência dessas políticas, mas também no contexto da prática cotidiana ao participar da implementação e acompanhar os seus resultados e efeitos.

### **Os saberes tradicionais indígenas como possibilidades educativas**

A partir dos estudos de Brand (2012), entendemos como saberes tradicionais indígenas as formas de produção e reprodução de vida desses povos. Traduzidas na organização política e social de cada grupo, na oralidade, nas práticas religiosas e ritualísticas, nas suas crenças e valores; nas suas relações com a Natureza, com a medicina tradicional, nas expressões artísticas em todas as dimensões, na forma de ser, de viver e ver o mundo e a partir das relações consigo e com os outros.

Portanto, entendemos que a compreensão dos saberes tradicionais indígenas exige uma aproximação com as formas de ser e de viver desses povos. Nesse sentido, vemos que os povos indígenas por meio das suas mobilizações políticas e sociais têm conquistado avanços na legislação educacional brasileira e impulsionado os debates acadêmicos sobre a necessidade de se repensar o modelo de educação formal vigente nas sociedades indígena e não indígena. O que significa questionamentos à visão monoculturalista predominante até recentemente nos sistemas educacionais públicos e privados, que escondiam, omitiam ou negavam as diferenças socioculturais existentes no Brasil. Essa é uma situação que encontramos com recorrência na produção científica na área de Educação a nível nacional regional e local, tanto nos estudos sobre a modalidade da Educação Escolar Indígena, quanto nos estudos sobre o ensino da História dos povos indígenas nas redes de ensino em geral.

Esses estudos tem se avolumado e contribuído efetivamente para os debates acadêmicos e sociais. A exemplo de Bonin (2007; 2008; 2010) discutindo sobre as narrativas acerca de práticas docentes e subsídios didáticos que trazem estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, como reflexo da desvalorização e hierarquização imposta aos seus saberes; também os estudos de Bergamaschi (2008; 2010), quando ressaltou que além da importância do fortalecimento da Educação diferenciada para os povos indígenas, é necessário que os/as professores/as das demais redes de ensino tenham conhecimento sobre as expressões socioculturais desses povos. Como forma de se construir o conhecimento acerca da existência de diferentes culturas, e assim aprender a respeitá-las;

Somando-se as citadas pesquisas, os estudos de Rita Potiguará<sup>3</sup> academicamente conhecida com Rita Nascimento (2007; 2010), que parte da Educação Escolar Indígena no estado do Ceará para problematizar as necessidades de mudanças nas práticas escolares não indígena baseada na Lei 11.645/2008; e ainda sobre a referida Lei, o estudo de Silva (2012), que discutiu os embates ocorridos na rede estadual de ensino de Pernambuco para a implementação de políticas públicas para o ensino sobre a História e culturas da população afro-brasileira e indígena; e em especial sobre os saberes indígenas nas escolas comuns, encontramos um estudo de Gomes (2011), que relatou a importância da interlocução de saberes entre grupos indígenas Guarani, Kaingang e as escolas não indígenas situadas próximas das aldeias, para a desconstrução da hierarquização cultural.

---

<sup>3</sup>Povo indígena habitante no litoral do estado da Paraíba, nos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Mais informações disponíveis no site [www.institutosociambiental.br](http://www.institutosociambiental.br).

Sobretudo, gostaríamos de enfatizar aqui o estudo do pesquisador Gersem Baniwa<sup>4</sup> como é conhecido, mas academicamente referenciado como Luciano (2006), ressaltando a contribuição que os saberes tradicionais dos povos indígenas têm oferecido para o conhecimento científico e cultural do Brasil e do mundo, desde os primeiros contatos com os europeus. A exemplo dos saberes acerca de como viver, sobreviver e conviver nas/com as florestas, nos levando a refletir sobre o que seria dos primeiros europeus que chegaram nesse continente, pois, como se estabeleceram se não fosse os saberes tradicionais indígenas sobre as técnicas de sobrevivência nas florestas?

Como também a influência da cultura indígena na culinária brasileira; a rica diversidade linguística não só entre esses povos, mas influência sob a língua oficial, originando nomes de cidades, lugares, rios, pessoas, empresas; a influência musical; nas artes manuais; na economia sustentável. Mas, sobretudo, uma importante contribuição enfatizada pelo referido pesquisador indígena se referiu aos saberes sobre o domínio de milhares de espécies de plantas medicinais. Sendo inclusive algumas delas atualmente indispensáveis para preparar anestésicos utilizados nos processos cirúrgicos, plantas essas por muitos séculos ou talvez milênios usadas pelos Baniwa, significando a importância da preservação da biodiversidade existente nos territórios indígenas.

São considerados ainda como contribuição indígena, os ensinamentos a respeito das relações com a Natureza. Relações que ocorrem de formas diferenciadas da concepção ocidental, onde segundo Brand (2012), existe uma dualidade e hierarquização nas relações humana com a Natureza sendo esta vista como fator externo ao desenvolvimento humano, passível de ser dominada e explorada para fins econômicos. Enquanto que para os povos indígenas o ser humano e a Natureza são indissociáveis.

As relações dos povos indígenas com o Ambiente onde vivem, consistem em relações para além da apropriação dos recursos naturais, pois os indígenas se veem como partes integrantes da Natureza, de forma que não são nem superior, nem inferior ao mundo natural. Encontrando na Natureza a razão existencial das suas relações socioculturais, pois dela depende não só sua subsistência, como também a construção e reconstrução das suas identidades étnicas. Na medida em que conforme as cosmologias de muitos povos são nas matas e rios onde habitam os seres encantados, os espíritos dos seus antepassados, onde realizam seus rituais e retiram a matéria-prima para as práticas da medicina tradicional.

---

<sup>4</sup>Povo indígena que vive na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiari e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainia e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM). Mais informações disponíveis no site [www.institutosociambiental.br](http://www.institutosociambiental.br).

Diante do exposto, o nosso projeto de pesquisa estar focado nos discursos sobre as ações docentes acerca dos saberes tradicionais indígenas nos anos iniciais da Educação Básica em Pesqueira/PE. Tendo como *lócus* da pesquisa escolas situadas na fronteira entre a área urbana da cidade com o território indígena Xukuru do Ororubá<sup>5</sup> que atendem estudantes membros do referido povo, nos inquietando e nos motivando a observar como os/as docentes concebem suas ações acerca dos saberes indígenas.

Apesar dos saberes tradicionais Xukuru do Ororubá, sua História ou suas expressões socioculturais não serem nosso objeto de estudo, indiretamente nos interessam na medida em que o nosso olhar para as ações docentes se voltarão para compreender como profissionais do ensino tratam os saberes tradicionais indígenas de uma forma geral. Porém, consideramos a condição das relações mais próximas que esses sujeitos venham ter com o povo indígena local, por meio do contato direto com os/as estudantes que são assistidos/as pelos/as docentes.

Por essa razão, sentimos a necessidade de situar quais saberes tradicionais são eminentes entre os Xukuru do Ororubá. Nesse intuito, buscamos nos estudos acadêmicos recentes sobre o referido povo referências aos seus saberes. Encontramos uma vasta produção, distribuída nas diversas áreas do conhecimento, desde a Antropologia, História, Educação, Saúde, Comunicação e a Botânica dentre outras.

Detivemo-nos apenas em alguns estudos mais específicos, onde encontramos narrativas que possibilitaram compreender o universo dos referidos saberes. Nessa incursão, notamos que sobressaíram os saberes da oralidade, da medicina tradicional, da preservação ambiental, das relações de trabalho, da organização social e política, da educação diferenciada, da espiritualidade e ritualística.

Adentrando sobre os saberes da oralidade, entendemos que com o difícil acesso à escolarização no passado a oralidade para os povos indígenas e as demais comunidades tradicionais, foi a estratégia de garantir a transmissão dos seus saberes ao longo da história para as gerações seguintes. Dessa maneira, também foi possível que as memórias dos mais velhos (os/as idosos/as), pudessem recontar a história do seu povo por meio das narrativas registradas e analisadas por pesquisadores/as. No caso da oralidade entre o povo Xukuru do Ororubá encontram-se registros nos estudos de Silva (2008), Cruz (2008), Bezerra (2012) e Lira (2013) que discorreram sobre a história daquele povo numa perspectiva histórica social e

---

<sup>5</sup>Os Xukuru do Ororubá é um povo indígena que habita nos municípios de Pesqueira e Poção na região do Agreste pernambucano. Mais informações ver: SILVA, Edson H. *Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988*. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP Campinas, 2008.

ambiental, evidenciando dentre outros aspectos as relações com os saberes do trabalho agrícola, da pecuária, da pesca e da caça.

Sobre outros saberes Xukuru do Ororubá, como a organização política e social, foi possível observar em alguns estudos antropológicos a exemplo de Souza (1992), Oliveira (2006) e Santos (2009). Os quais evidenciaram aspectos sociais, políticos e administrativos tais como: a divisão do território em aldeias, onde cada aldeia tem uma liderança representativa que se somam aos Conselhos de Lideranças e o de Saúde e de Educação, sendo representados juridicamente pela Associação Xukuru do Ororubá. Todas essas articulações políticas estão sob a orientação do regime de Cacicado. Ainda nessa área de estudo, encontra-se o trabalho de Neves (2005) e também Silva (2008) evidenciando a importância do ritual de Toré para aquele povo, como uma tradição religiosa, mas, sobretudo, como espaço de sociabilidades e de posicionamentos políticos frente os conflitos com fazendeiros invasores pela retomada do território onde habitam os indígenas.

Nas relações com a terra (o Ambiente), observa-se no trabalho de Piani (2004) aquilo que Brand (2012) afirmava sobre a concepção de terra ou Natureza para os povos indígenas. Pois, para o povo Xukuru do Ororubá o território é um espaço vivo importante no desenvolvimento das novas gerações, como provedor do equilíbrio espiritual, da alimentação, da moradia, da educação e da saúde, por oferecer os recursos naturais para as práticas da medicina tradicional indígena. Essa concepção estabelece uma relação com os saberes sobre o cultivo e os cuidados com a preservação da terra como fonte de vida.

A partir dos estudos mencionados, percebemos que os saberes tradicionais do povo Xukuru do Ororubá tem grande importância para a manutenção da qualidade de vida da sociedade pesqueira. Considerando o fato de que a preservação do Ambiente por parte dos indígenas beneficia todo o município de Pesqueira, tendo em vista que as matas mais densas e os reservatórios de água abastecedores de toda a cidade estão localizados na área indígena. Como também, grande parte da produção agrícola que abastece as feiras locais e de localidades adjacentes, são frutos da terra e do trabalho indígena.

Diante do exposto sobre a relevância dos saberes tradicionais indígenas, reafirmamos as nossas inquietações acerca do reconhecimento desses valores e saberes por parte da educação formal do município de Pesqueira, considerando a escola também como um lugar de se construir conhecimentos para vida inteira. E vemos nas ações docentes as possibilidades concretas de trocas e socialização desses saberes, numa articulação entre os conhecimentos científicos e as experiências sociais da comunidade escolar como um caminho para o exercício de uma educação efetivamente intercultural.

Pois, numa perspectiva da interculturalidade crítica ou do multiculturalismo crítico (WALSH, 2009; CANDAU, 2008), a educação formal possibilita o favorecimento de processos educativos pautados pelos questionamentos às relações de poder que estabelecem às diferenças entre grupos sociais culturalmente distintos. Considerando formas outras de ser, de viver, de ver e estar no mundo e produzir e reproduzir saberes e conhecimentos.

### **Considerações parciais**

A partir da incursão bibliográfica apresentada, percebemos avanços e embates no que se refere ao reconhecimento dos saberes indígenas como conhecimentos válidos para o currículo, tanto das escolas indígena, quanto das não indígenas. Em relação aos avanços, podemos dizer que ocorreram algumas conquistas importantes no âmbito da legislação educacional brasileira, destinados aos povos indígenas e à sociedade em geral. Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDBEN de 1996, trouxeram benefícios para os processos educacionais escolares indígenas ao determinar o direito a uma Educação diferenciada. E para a sociedade não indígena, as referidas leis tornaram obrigatório o ensino sobre a História e as culturas dos povos indígenas nas escolas das demais redes de ensino. O que possibilita a superação de desinformações, equívocos e preconceitos generalizados sobre os povos indígenas.

Todavia, a produção bibliográfica aqui citada evidenciou algumas tensões e embates, no que diz respeito ao distanciamento entre a prescrição curricular da Educação Básica e a efetivação de práticas docentes que mostrem domínio sobre o conhecimento acerca dos saberes dos povos indígenas contemporâneos. Nesse sentido, vimos relatos de pesquisas afirmando que as práticas docentes analisadas apresentaram uma visão sobre esses povos que é estática e presa ao passado colonial. Todavia, por outro lado, esses resultados suscitaram a carência de políticas públicas destinadas à formação de professores/as, implicando na inclusão dos conteúdos sobre a História e as culturas indígenas, não somente na Educação Básica, mas também nos cursos de formação de professores/as, sejam as formações iniciais, sejam as continuadas.

Entendemos que serão necessárias também políticas públicas voltadas para outros setores educacionais, a exemplo da produção e difusão de subsídios didáticos coerentes com as expressões socioculturais dos povos indígenas contemporâneos. Entretanto, se não tivermos professores/as bem informados, não farão uso apropriado desses subsídios ou até nem farão uso. A formação dos/as professores/as tem sua importância na medida em que lhes ofereceram melhores condições de repensar suas ações pedagógicas, de analisar e selecionar os subsídios didáticos mais apropriados para o contexto educacional no qual trabalham. E

planejarem atividades que possam incluir saberes de diferentes grupos sociais sem a convencional hierarquização. Assim, possibilitando a efetivação das prescrições curriculares, e resultando na compreensão sobre as relações sociais, políticas e econômicas que constitui uma sociedade pluriétnica como a nossa.

### **Referências bibliográficas**

- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera. et al. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, Exclamação/ANPUHRs, 2010, 155-166.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre, Mediação, 2008, 7-15.
- BEZERRA, Edmundo Monte. **Migrações Xukuru do Ororubá: memórias e História (1950-1990)**. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, UFPE, 2012.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRS, Porto Alegre, 2007.
- \_\_\_\_\_. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008.
- \_\_\_\_\_. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? In: **Revista Currículo sem Fronteiras**. V.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.
- BRAND, Antônio. Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares. In: **Anais eletrônicos do GT 21 – Educação e Relações étnico-raciais**, 35ª Reunião da ANPED, Porto de Galinhas, 2012.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 01/09/2013.
- \_\_\_\_\_. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 265-287.
- CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio B; CANDAU, Vera M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 13-37.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização questões para a Educação hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CRUZ, Osvaldo Laborda. **O índio na cidade**: os Xukuru do Ororubá – Pesqueira/PE. Monografia (Especialização em Ensino de História) Departamento de História, UFRPE Recife, 2008.

GOMES, Luana Barth. Legitimando saberes indígenas na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRS, Porto Alegre, 2011.

GONÇAVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha B. G e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LIRA, Denise Batista. **Os índios Xukuru do Ororubá na Ribeira do Ipojuca (Pesqueira/Poção)**: ambiente, memórias e história (1986-2010). Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, Recife, 2013.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, SECAD, LACED, 2006.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo, Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos Movimentos Negros e Indígenas para o debate. In: RONCA, Carlos Antônio Caruso; RAMOS, Mozart Neves. (Orgs.). **Da Conae ao PNE 2011-2020**: contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo, Moderna, 2010, p. 223-252.

\_\_\_\_\_. A escola Tapeba e a ressemantização dos símbolos de preconceito. In: **Anais digitais do GT 23 - Estudos sobre Gêneros Sexualidade e Educação, Educação Rural e Educação Indígena**, XVIII EPENN, Maceió, 2007.

NEVES, Rita de Cássia M. Identidade, rito e performance no Toré Kukurú. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **Toré**: regime encantado do índio do Nordeste. Recife, Fundaj, 2005, p. 129-153.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Guerreiros do Ororubá**: o processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2006.

PIANI, Pedro Paulo Freire. Organização Sociopolítica do Povo Xucuru do Ororubá. In: **Relatório Técnico**. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2004, p.187-194.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino J. da. **Introdução à Filosofia da Educação**: temas contemporâneos e História. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino J. da. (Orgs.) São Paulo, Avercamp, 2007, p. 34-59.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, A. Flávio. (Orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3ª ed. Petrópolis, Vozes 1995, p. 82-113.

SANTOS, Hosana Celi Oliveira e. **Dinâmicas sociais e estratégias territoriais**: a organização social Xukuru no processo de retomada. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, Recife, 2009.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira. **Diversidades etnicorraciais e a política educacional de Pernambuco**: a inclusão da História e culturas afro-brasileira e indígenas como conteúdo curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 2012.

SILVA, Edson Hely. **Xukuru**: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 2008.

SILVA, Tomaz T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, A. Flávio. (Orgs.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3ª ed. Petrópolis, Vozes 1995, p. 184-202.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **As fronteiras do ser Xukuru**: estratégias e conflitos de um grupo indígena no Nordeste. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas UFPE, Recife, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009, p. 12-42.