



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO PEDAGOGIA**

SAMOEL FERREIRA DOS SANTOS RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NO
TERRITÓRIO XERENTE, EM TOCANTÍNIA-TO: UM BREVE DIAGNÓSTICO**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2024

Samoel Ferreira dos Santos Rodrigues

**Formação de professores para educação infantil indígena no Território Xerente, em
Tocantínia-TO: um breve diagnóstico**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Dra. Luciane Silva de Souza

Miracema do Tocantins, TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R696f Rodrigues, Samoel Ferreira dos Santos.

Formação de professores para educação infantil indígena no Território Xerente, em Tocantins-TO: um breve diagnóstico. / Samoel Ferreira dos Santos Rodrigues. – Miracema, TO, 2024.

33 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2024.

Orientadora : Dra. Luciane Silva de Souza

1. Educação indígena. 2. Povo Akwê-Xerente. 3. Cultura. Identidade. 4. Políticas públicas. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SAMOEL FERREIRA DOS SANTOS RODRIGUES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NO
TERRITÓRIO XERENTE, EM TOCANTÍNIA-TO: UM BREVE DIAGNÓSTICO

Artigo apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, Curso de Pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 20 / 12 / 2024

Banca Examinadora

Prof. Dra. Luciane Silva de Souza – Orientadora, UFT

Prof. Me. Silvino Sirnãwe Xerente – Avaliador - SEDUC/TO

Prof. Me. Edite Smikidi da Mata de Brito – Avaliadora - SEDUC/TO

Prof. Me. Leonardo Sampaio Baleeiro Santana – Avaliador - SEDUC/TO

Agradeço a Deus, por sua infinita graça, força e sabedoria, que me sustentaram em cada etapa desta jornada e tornaram possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, fonte de força, sabedoria e inspiração em todas as etapas desta jornada.

Agradeço também minha esposa, minha companheira de todas as horas, pela paciência, compreensão e apoio incondicional ao longo deste caminho. Sua presença e encorajamento foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios e alcançar esta conquista.

Agradeço a toda minha família, pelo amor e suporte, sempre acreditando no meu potencial e me motivando a seguir em frente.

Sou grato pela minha orientadora, Prof. Dr. Luciane Silva de Souza, pela paciência, dedicação e orientações valiosas que foram essenciais para a realização deste trabalho. Seu compromisso e conhecimento serviram de guia em cada etapa da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, por compartilharem seus ensinamentos e contribuírem para minha formação acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço aos amigos e colegas de curso, pela parceria, incentivos e trocas de aprendizado ao longo dessa caminhada. Cada um de vocês fez parte desta conquista.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central analisar os dados referentes à formação de professores para Educação Escolar Indígena no Território Xerente, buscando compreender suas especificidades e desafios. Para tanto, partiu-se do seguinte questionamento: Qual é o diagnóstico da formação de professores da Educação Infantil Escolar Indígena no Território Xerente e de que forma as questões apontadas nesse diagnóstico afetam a prática pedagógica? Na metodologia, seguimos uma abordagem qualitativa e quantitativa (quali-quanti), que se baseia em uma pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados evidenciam que, embora todos os docentes sejam indígenas Akwê-Xerente, nas escolas que ofertam educação infantil indígena, contribuindo para a valorização cultural, a maioria possui formação de nível médio e vínculo empregatício temporário, o que pode comprometer a continuidade pedagógica e as especificidades desta etapa. Além disso, há deficiências significativas na infraestrutura escolar e na distribuição de recursos humanos, como monitores e auxiliares. A pesquisa conclui que a Educação Infantil Escolar Indígena é essencial para fortalecer a identidade cultural e promover uma educação de qualidade, mas aponta a necessidade urgente de políticas públicas que garantam investimentos na formação docente inicial e continuada, na infraestrutura e na adaptação das práticas pedagógicas às especificidades culturais do povo Akwê-Xerente.

Palavras-chave: Educação indígena. Povo Akwê-Xerente. Cultura. Identidade. Políticas públicas.

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze data related to teacher training for Indigenous School Education in the Xerente Territory, seeking to understand its specificities and challenges. To this end, the following question was posed: What is the diagnosis of teacher training for Indigenous School Early Childhood Education in the Xerente Territory and how do the issues highlighted in this diagnosis affect pedagogical practice? In the methodology, we followed a qualitative and quantitative (quali-quantitative) approach, which is based on bibliographic and documentary research. The results show that, although all teachers are Akwẽ-Xerente indigenous, in schools that offer indigenous early childhood education, contributing to cultural appreciation, the majority have secondary education and temporary employment contracts, which can compromise pedagogical continuity and the specificities of this stage. In addition, there are significant deficiencies in school infrastructure and in the distribution of human resources, such as monitors and assistants. The research concludes that Indigenous Early Childhood Education is essential to strengthen cultural identity and promote quality education, but points to the urgent need for public policies that guarantee investments in initial and ongoing teacher training, infrastructure and the adaptation of pedagogical practices to the cultural specificities of the Akwẽ-Xerente people.

Keywords: Indigenous education. Akwẽ-Xerente people. Culture. Identity. Public policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Professores em regência.....	26
Tabela 2. Monitor Escolar.....	27
Tabela 3. Equipe de auxiliar de serviços gerais.....	28
Tabela 4. Equipe de manipuladores de alimentos gerais.....	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1	Documentos norteadores da educação infantil escolar indígena e da formação e professores para esta etapa e modalidade.....	11
2.1.1	Formação de professores indígenas.....	16
2.2	Educação e infância indígena.....	19
2.3	Educação infantil escolar indígena.....	21
3	RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS.....	23
3.1	O povo Akwẽ-Xerente.....	23
3.2	Dados da educação infantil escolar indígena de Tocantínia: professores e outros profissionais da educação.....	24
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
	REFERÊNCIA.....	33

1 INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena no Brasil se enquadra como o direito conquistado e regulamentado na Constituição de 1988, após décadas de lutas para alcançar direitos antes negados aos povos indígenas. Esta educação traz como princípio a interculturalidade, o bilinguismo, e privilegia as diferenças e particularidades socioculturais dos povos originários do país. Portanto, não consiste apenas em transmitir o conhecimento escolar hegemônico habitual, mas também valorizar e preservar as tradições, línguas e práticas culturais dos grupos indígenas. Neste sentido, a Educação Infantil Escolar Indígena desempenha um papel significativo sendo a parte inicial do ciclo de educação primária, que se concentra no desenvolvimento integral das crianças de acordo com a cultura de suas próprias comunidades e como bem dispõe a legislação: é um direito e uma opção. Isto significa que os povos indígenas podem optar em ofertar ou não em suas escolas a Educação Infantil Escolar Indígena.

Neste cenário, este trabalho propõe investigar a Educação Infantil Escolar Indígena no Território Xerente, localizado em Tocantínia, no estado do Tocantins. A questão norteadora que conduz esta pesquisa é: Qual é o diagnóstico da formação de professores da Educação Infantil Escolar Indígena no Território Xerente e de que forma as questões apontadas nesse diagnóstico afetam a prática pedagógica?

A relevância deste estudo está na compreensão e valorização da Educação Infantil Escolar Indígena como um espaço essencial para o fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas, bem como para a promoção de uma educação de qualidade. Estudar essa temática contribui para a ampliação do debate sobre os direitos educacionais dos povos indígenas e oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas e alinhadas às necessidades das comunidades.

Diante dos desafios apresentados, este artigo tem como objetivo geral analisar os dados referentes à formação de professores para Educação Escolar Indígena no Território Akwê-Xerente, buscando compreender suas especificidades e desafios. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: discutir os conceitos de infância e criança indígena, bem como as particularidades da Educação Infantil Escolar Indígena; observar como os documentos norteadores normatizam a Educação Infantil Escolar Indígena; levantar dados sobre a formação de professores que atuam na Educação Infantil Escolar Indígena no Território Akwê-Xerente, assim como trazer dados de demais

profissionais que atuam nesta etapa; compreender como está organizada a Educação Infantil Escolar Indígena no Território Akwê-Xerente, em Tocantínia - TO.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa (quali-quantitativa), pois propicia uma maior inserção na interpretação dos dados para atingir os propósitos esperados neste trabalho. Isso porque a pesquisa visa descrever, classificar e interpretar informações a partir de uma análise de dados quantitativos (numéricos), ou seja, o interesse é interpretar os dados numéricos, a partir da descrição destes.

É realizada uma pesquisa bibliográfica que contempla o tema pesquisado, realizando explicações que consideram os diversos aspectos desse problema e as relações entre os seus componentes.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2014. p.106)

Com esta investigação, buscou-se a aquisição de conhecimentos para analisar e contemplar os objetivos dessa pesquisa. Primeiramente, foi realizada a escolha e delimitação do tema, e a partir disso foi realizado o planejamento do artigo por meio da organização de sua estrutura. Depois disso, realizou-se o levantamento das obras e fontes que seriam usadas para análise e conhecimento do assunto. Leituras de alguns estudiosos foram imprescindíveis para entender a tema apresentado, pois todo pesquisador necessita ler para aprofundar e aprimorar seus conhecimentos e optou-se em colocar no centro destas leituras, os autores indígenas e as pesquisas sobre educação infantil escolar indígena.

A estrutura do artigo está organizada em três seções: sendo a primeira a introdução. A segunda, a fundamentação teórica, com foco nos documentos norteadores da educação infantil escolar indígena. Além de abordar, em seus subtópicos, a Educação e a infância indígena, além da Educação infantil escolar indígena. Na terceira seção, será realizada uma análise da realidade da formação de professores para educação infantil nas escolas indígenas do Território Akwê-Xerente e os desafios enfrentados. Por fim, será feita uma análise dos dados documentais da Secretaria Municipal de Educação de Tocantínia, com o objetivo de compreender as condições atuais da educação infantil escolar indígena na região.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Documentos norteadores da Educação Infantil Escolar Indígena e da formação e professores para esta etapa e modalidade

No Brasil, a educação escolar indígena fundamenta-se em uma série de documentos que visam garantir o respeito à diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, favorecendo uma educação diferenciada e contextualizada. Esses documentos normativos e pedagógicos foram elaborados visando assegurar o direito constitucional destas comunidades à educação, articulando os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais. Segundo a Constituição Federal de 1988,

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 124)

Quando a Constituição dispõe sobre a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem é importante entender que a Educação Escolar Indígena, em todas as suas etapas e modalidades devem se fundamentar nesta garantia. Adicionalmente, no Artigo 215 diz que também que “*o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais*”. Promovendo uma abordagem inclusiva que reconhece e respeita a pluralidade cultural do Brasil, permitindo que as comunidades indígenas exercitem sua autonomia e identidades no processo educacional.

Tais colocações, também são trazidas para Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de *educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas*, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - *manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*

III - *desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*

IV - *elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.*

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996)

Estes artigos da LDB apenas ratificam que o uso da língua materna é direito na Escola Indígena, bem como os processos próprios de aprendizagem e programas para as especificidades da educação escolar indígena. Além disso, a formação de pessoal (incluindo aí obviamente, a formação de professores), a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Em 2013, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que trouxe um conjunto de normas para este nível da educação brasileira em suas etapas e modalidades, dentre as quais a Educação Infantil Escolar Indígena (BRASIL, 2013), trazendo uma proposta pedagógica para crianças indígenas, que garante a independência dos povos indígenas na determinação dos métodos de educação para seus filhos de zero a cinco anos. As propostas pedagógicas para a Educação Infantil destinada aos povos indígenas devem seguir, segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, citado pelo Parecer 13/2012:

[...] a) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; b) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; c) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; d) adequar calendário, agrupamentos

etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2013, p. 384).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2012, enfatizam que a Educação Infantil é um direito dos indígenas e deve ser assegurada e incentivada com o compromisso de garantir a qualidade sociocultural e respeitar os princípios de uma educação específica e diferenciada. Essa modalidade de educação é facultativa para cada comunidade indígena, que possui o poder de debater, decidir e avaliar as funções e metas educacionais com base em suas tradições culturais, tendo a liberdade de optar por matricular ou não seus filhos na escola desde a infância (BRASIL, 2013). Segundo o Parecer:

Sendo um direito, ela pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo. Para que essa avaliação expresse de modo legítimo os interesses de cada comunidade indígena, os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil entre todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias. Em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade. Mas, em outros, a Educação Infantil se apresenta como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo Estado. Para as famílias que necessitam, a Educação Infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna (BRASIL, 2013, p. 384)

Este documento, ao tratar da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI informa, que esta coloca algumas preocupações em relação à Educação Escolar Indígena, após sinalizar também proposições voltadas para a garantia de recursos financeiros para infraestrutura (transporte, merenda, equipamentos e prédios escolares), bem como a formação inicial e continuada de professores e produção de material didático.

- a) a importância de se implementar políticas linguísticas, tendo em vista a riqueza cultural e linguística de certas regiões do país. Faz-se necessário, nesse sentido, *a elaboração e implantação de políticas a partir de consulta livre, prévia e informada a favor da valorização das línguas indígenas e do plurilinguismo individual e comunitário, existentes nas terras indígenas* e em outros contextos urbanos regionais marcados pela presença indígena;
- b) a necessidade de criação, pelo MEC, em parceria com as instituições envolvidas com a Educação Escolar Indígena, de formas diferenciadas de avaliação institucional e do desempenho dos estudantes indígenas, bem como do reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena. Isto significa que a Educação Escolar Indígena deve ter processos próprios de avaliação, levando-se em consideração as diferenças de cada comunidade, os projetos político-pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores indígenas;

- c) a necessidade de se reconhecer o caráter diferenciado das escolas indígenas, *com seus programas, currículos, calendários e materiais didáticos próprios e específicos, balizados por projetos político-pedagógicos* que espelhem os projetos societários de cada povo, contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades;
- d) *a necessidade de se estabelecer diretrizes para demandas cada vez mais presentes em todos os territórios etnoeducacionais para níveis ou modalidades de ensino até então não regulamentadas no contexto da legislação para Educação Escolar Indígena: Educação Infantil, Ensino Médio Regular ou Integrado à Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Superior* (BRASIL, 2013, p. 382)

Sobre a Educação Infantil, o Parecer 13/2012 afirma que a Educação Infantil Escolar Indígena deve garantir o acesso das crianças aos conhecimentos tradicionais de seu povo e de outros povos e culturas. E, as “brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas”. (BRASIL, 2013, p. 385).

Na escola, as crianças “não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações, aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades”. (BRASIL, 2013, p. 385).

Importante nestas citações é que permitem compreender que as crianças necessitam manter seus laços com a sua comunidade como um todo e partilhar todos os momentos com esta para que possa se desenvolver e aprender. Necessário também retomar a colocação sobre tempos e espaços trazida pelo documento de 2012, o qual informa que é necessário considerar algumas orientações, dentre elas:

- a) práticas culturais comunitárias devem ser reconhecidas como parte fundamental da educação escolar das crianças;
- b) presença dos sábios e especialistas dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade;
- c) mães ou responsáveis pelas crianças de acordo com as práticas comunitárias de cuidado deve ser garantida;
- d) uso dos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade das comunidades;
- e) estrutura adequada de acordo com a especificidade e as decisões de cada comunidade.
- f) a organização das turmas deve respeitar as idades das crianças tal como definidas pelas comunidades escolares;
- g) a idade de entrada da criança na escola deve ser definida pelas comunidades indígenas;
- h) a organização das crianças por gênero deve também ser definida por cada comunidade;

- i) a língua em que serão desenvolvidas as atividades escolares deverá ser decidida previamente e com ampla participação comunitária;
- j) o direito à Educação Infantil deve ser garantido independente da quantidade de crianças matriculadas na escola.

Outro documento relevante é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que define diretrizes voltadas à organização dos processos de aprendizagem específicos das comunidades indígenas, pois sua construção “[...] primou por respeitar a participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena” (BRASIL, 1998, p. 5).

É importante salientar o caráter formativo e não normativo do RCNEI, tendo em vista o objetivo deste documento que pretende “[...] servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar” (BRASIL, 1998, p. 13). Sendo assim, este documento deve ser considerado como um guia para o currículo de escolas indígenas.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito público subjetivo, designando ao Estado a responsabilidade de garantir a oferta de ensino gratuito a todos os cidadãos, incluindo os povos indígenas, para os quais a legislação prevê um tratamento diferenciado e específico, conforme o Artigo 231, “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Enfatizando a importância de respeitar e preservar suas identidades culturais. Assim, essa abordagem sublinha a necessidade de um compromisso contínuo com a justiça social e a valorização da diversidade cultural, apontando para uma relação mais equitativa e respeitosa entre as instituições e os povos indígenas.

A Resolução nº 05, de 2009, ao tratar das Diretrizes para Educação Infantil, aponta em seu artigo 8º, parágrafo 2º, que:

Artigo 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 2º *Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:*

I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

II - reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

III - dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

IV - adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Este documento vem mostrar novamente a autonomia dos povos indígenas em ofertar a Educação Infantil, além de trazer aspectos importantes sobre a proposta pedagógica para esta etapa, como dispõem os incisos.

Diante disso, compreendemos que a educação infantil escolar indígena é um espaço de diálogo que permite a interação da sabedoria ancestral das comunidades indígenas como os conhecimentos do sistema educacional formal, onde promove a diversidade cultural e a valorização da identidade das crianças indígenas. Os reconhecimentos de seus direitos educacionais, garantido pela Constituição federal, diretrizes curriculares e RCNEI, são essenciais para que tenham acesso a uma educação que reflita suas realidades, respeitando suas línguas e tradições.

2.1.1 Formação de professores indígenas

O Parecer CNE/CEB nº 14/99, dispõe que a formação do professor indígena:

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (BRASIL, 2013, p. 12, grifos nossos).

Sendo assim, é necessário que a escola indígena tenha professores indígenas da própria comunidade a fim de lidar melhor com as especificidades de seu povo e com a língua materna, principalmente em se tratando de duas etapas que são fundamentais no processo formativo da criança, dentro da escola, que é a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Por isso, o Parecer reforça que é de vital importância que a formação inicial e continuada seja planejada a partir de programas diferenciados e por isso mesmo:

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como: – capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; – capacitação para produzir material didático-científico;

– capacitação para um ensino bilíngue, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena; – capacitação sociolinguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente; – capacitação linguística específica, já que, normalmente, cabe a esse profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade; – capacitação para a condução de pesquisas de cunho linguístico e antropológico, uma vez que esse profissional, como, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:

- realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
- realizar levantamentos étnico-científicos;
- lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
- realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade (BRASIL, 1999, p. 13).

Entende-se que este professor exerce o papel de liderança para o seu povo, e por isto necessita de capacitação com especialistas com formação e experiências para lidar com aspectos próprios da educação indígena. A Resolução nº 01, de 2015, que determina as Diretrizes para formação de professores indígenas, dispõe que:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. (BRASIL, 2015)

Nestes dois artigos da Resolução, é possível observar que a formação inicial e continuada de professores é uma política que está assegurada e outro ponto importante é afirmar que a formação inicial para professores indígenas necessita ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais. Isto porque são cursos mais adequados às especificidades das demandas dos povos indígenas, que possibilitarão cumprir com o que está disposto nos princípios para sua formação.

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

- II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sócio comunitária;
- III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
- IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
- V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e
- VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (BRASIL, 2015)

Esses princípios devem ser seguidos para que o perfil do professor indígena consiga formar docentes em que as práticas de ensino se articulem com a comunidade e seus saberes e que seja apto a produzir e analisar material didático-pedagógico.

Art. 13. A prática de ensino se refere a um conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente, desde o ato de ensinar propriamente dito até a produção e a análise de material didático-pedagógico, a experiência de gestão e a realização de pesquisas.

Parágrafo único. A prática de ensino deve estar articulada a todo o processo formativo do professor indígena, integrando desde suas atividades iniciais até as de conclusão do curso. (BRASIL, 2015)

Ainda, os programas de formação de professores devem ser prioridade nos sistemas de ensino. Além é claro de garantir o acesso (com processo seletivo diferenciado), a permanência e a conclusão com êxito (finalizar os referidos cursos).

Art. 24. A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras e de fomento a programas de iniciação à docência e à pesquisa devem definir estratégias e mecanismos que permitam a utilização de formas diferenciadas de acesso e permanência nos cursos destinados à formação de professores indígenas, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no do Nível Médio. (BRASIL, 2015)

Para a Educação Infantil Escolar Indígena, estas colocações são essenciais, pois esta formação deve permitir também que estes docentes indígenas, que já conhecem a realidade da criança e da infância de sua comunidade, possam perceber as noções diferentes de crianças, bem como “culturas de infâncias”, que para Sarmento, Fernandes e Trevisan (2015, p. 373) se refere à “ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância”. Com isso, o professor ou professora da Educação Infantil vai conseguir pensar as crianças, suas infâncias, seus modos de agir, de se comunicar, de significar e dar sentido as coisas e situações, a forma

com que aprendem, brincam, convivem com outras crianças e com os adultos e se relaciona com a comunidade.

2.2 Educação e infância indígena

Quando se trata do tema Educação relacionado aos povos indígenas e outros povos tradicionais e originários, é importante compreender que há uma diferença que precisa ser trazida entre a educação indígena e a educação escolar indígena, por exemplo. Vez que estas se referem a concepções diferentes de educação: uma ocorrida da comunidade e outra na escola. Conforme Luciano [Baniwa] (2006, p.129), “*a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas*”, afirma que essa modalidade de ensino consiste na transmissão de saberes fundamentais para a manutenção cultural, sobrevivência e identidade coletiva, sendo transmitida oralmente e de forma prática através das gerações tendo como objetivo manter e preservar os costumes desses povos.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI) no Brasil, diz que

[...] a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (BRASIL, 1998, p. 23)

Essa transmissão é muito mais que um simples repasse de conhecimento, ela é um mecanismo educativo. Um genuíno processo tradicional de educação que se dá por somas de elementos culturais, valores espirituais e aspectos práticos das tarefas diárias, preservadas e adaptadas ao longo do tempo. Portanto é uma educação tradicional, pois liga o presente ao passado, redobrando o futuro. Reflete a identidade sociocultural coletiva dos povos indígenas e alimenta a continuidade de outras práticas culturais.

Desde cedo as crianças são inseridas em um processo educativo no qual enfrentam desafios e assumem responsabilidades vitais para sua integração na sociedade. Esse desenvolvimento ocorre principalmente através da observação direta do mundo ao seu redor e da reflexão sobre si mesmas. Elementos culturais como, cantos, discursos dos anciãos, narrativas tradicionais, festividades e rituais desempenham um papel crucial ao fornecer exemplos de conduta e princípios éticos.

As demonstrações fornecidas pelos pais e outros membros da família e líderes locais desempenham um papel fundamental como referências importantes que moldam o caráter das crianças e influenciam suas atitudes comportamentais e habilidades técnicas essenciais para suas vidas individuais e interações sociais saudáveis (BANIWA, 2006).

Almeida et al. (2017) aprofunda essa visão destacando que

A infância deve ser entendida como construção social, favorecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. A infância, por oposição à imaturidade biológica, não é nenhuma característica natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico estrutural das várias sociedades. (ALMEIDA et al. 2017, p. 106)

Nessa perspectiva, a infância deve ser considerada como uma categoria significativa para a análise social, no nível do gênero, classe ou etnia. É confirmado que pesquisas comparativas conseguiram provar a existência de várias infâncias, o que sinaliza que, de fato, a infância é uma categoria multifacetada – e não única, homogênea e universal. Nesse caso, as dinâmicas sociais e a cultura ao redor das crianças devem ser minuciosamente pesquisadas por suas características únicas, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos.

De acordo com Beltrão e Oliveira (2011, apud REBELO e RAIOL, 2019, p. 350), a infância

... é um instrumento de identificação geracional manejado por diferentes sociedades, cuja perspectiva varia de acordo com o espaço-tempo de cada cultura, para classificar como crianças os sujeitos que estão em um período inicial da vida. Portanto, infância e criança não se confundem, pois, enquanto a infância consiste numa significação cultural da fase inicial da vida, criança se refere àquelas pessoas a que são atribuídas à infância. (BELTRÃO e OLIVEIRA (2011, apud Rebelo e Raiol, 2019, p. 350)

Isso significa que não há apenas um conceito de infância e nem somente um conceito de criança e estes passaram por mudanças que foram se construindo e se constituindo socialmente. Portanto, a concepção de criança em uma sociedade indígena, pertence ao seu povo, assim como a infância e sua caracterização.

Um dos princípios fundamentais para esta discussão é o entendimento e a afirmação de que, de fato, sempre houve formas próprias de educação indígena, cujas pedagogias compõem valores essenciais que devem nortear, de igual modo, as práticas escolares. Nossa concepção de educação é a de todo o saber acumulado por uma comunidade ou povo, um saber compartilhado por todos, transmitido a todos, de uma geração a outra, algo imprescindível para uma vida plena. É por isso que, neste sentido, entendido assim, não se deve confundir educação com escola. Educação é o processo pelo qual cada um aprende a

viver. Esse aprendizado se dá no seio da família, da comunidade e/ou do povo. (LUCIANO [BANIWA], 2006)

Diante do exposto, a educação indígena emerge como um sistema integral e dinâmico, pois ela está enraizada nas vivências e nas tradições. Portanto ela não se limita ao espaço físico da escola, mas se desenvolve em práticas cotidianas que envolvem a participação ativa de todos os integrantes da comunidade. Visto que, cada celebração, cada atividade cotidiana e cada relato carrega uma lição muito valiosa, que reforça a identidade cultural e garante a continuidade das tradições.

2.3 Educação infantil escolar indígena

Segundo Luciano [BANIWA] (2006), a educação escolar indígena influencia os processos de transmissão e criação de conhecimento. Ela abrange tanto a sabedoria indígena quanto a não indígena, por meio das escolas, instituições originárias dos povos colonizadores. Esse tipo de educação se relaciona com a forma como as comunidades indígenas utilizam as escolas para fortalecer seus projetos socioculturais. Ao mesmo tempo, buscam abrir caminhos para acessar o conhecimento universal. O objetivo não é apenas ampliar suas capacidades de aprendizagem, mas também desenvolver habilidades que lhes permitam lidar com novas demandas que surgem do contato com a sociedade global. Isso garante a preservação de sua identidade cultural enquanto se adaptam às mudanças do mundo moderno.

A educação escolar indígena refere-se à maneira pela qual os povos indígenas buscam a apropriação da educação formal, em sua relação com os projetos socioculturais e na sua potência de facilitar o acesso ao novo conhecimento, essencial para o desenvolvimento das competências necessárias para atender às demandas impostas pela sociedade externa.

Assim, o RCNEI destaca a necessidade dos povos indígenas, após o contato, de assumirem progressivamente a escola em sua busca pela autodeterminação. Trata-se de um local onde a conexão entre os conhecimentos locais e os das outras culturas devem ser estabelecidos, representando uma oportunidade para informar e comunicar à sociedade nacional conhecimentos e valores significativos até então desconhecidos por ela. (BRASIL, 1998)

É colocado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013) que o currículo das escolas indígenas deve espelhar os processos de conhecimento e os valores culturais de cada povo, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades e o

bem viver das comunidades. São destacadas ainda a importância de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, a memória e os saberes ancestrais, promovendo a autonomia pedagógica das comunidades e a protagonização dos professores indígenas.

Consideradas as exigências do mundo globalizado, a educação escolar, quando transformada e guiada pelos próprios indígenas no sentido de satisfazer as suas necessidades atuais, pode se converter em um poderoso instrumento de fortalecimento cultural- identitário e um significativo canal para a obtenção da cidadania plena.

3 RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 O povo Akwê-Xerente

Conforme Souza (2024), de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena no estado do Tocantins chega a 20.023 pessoas, representando 1,32% da população total do estado. Deste número, uma grande parte, 75,98%, vive em terras indígenas demarcadas, o que coloca o Tocantins entre os estados com maior percentual de população indígena em áreas protegidas, ficando logo atrás do Mato Grosso, com 77,39%.

No município de Tocantins, onde vive o povo Akwê-Xerente, encontra-se a maior concentração indígena do estado, somando 4.086 pessoas. Este território indígena está localizado a aproximadamente 80 km da capital do estado, Palmas, e são compostos pelas áreas Xerente e Funil, totalizando uma extensão de 183.245,902 hectares. Além disso, Tocantínia faz divisa com a cidade histórica de Miracema do Tocantins, que, antes de Palmas, teve um papel importante como capital provisória do estado, no período pós-criação do Tocantins (SOUZA, 2024).

Os povos Akwê-Xerente ocupam a região que se estende entre os rios Tocantins e Rio Sono, (SOUZA, 2024) relata que

[...] Ainda hoje, as maiores aldeias são Porteira, Funil, Salto, Rio do Sono e Brejo Comprido, onde habitam a maioria dos Xerente. São falantes da língua Akwê, do tronco linguístico Macro-Jê, do qual fazem parte os Akwén (os Xavante, os Xerente, os Xacriabá), que pertencem à mesma família linguística. Eles se denominam Akwê, que significa 'gente importante' e preferem ser chamados por Akwê- Xerente. (SOUZA, 2024, p.09)

Notamos que a presença significativa da população indígena em Tocantínia, principalmente em aldeias específicas, evidencia a importância do território na manutenção das tradições e do estilo de vida dos Akwê-Xerente. O nome "Akwê" reforça a valorização e o respeito que os Akwê-Xerente têm por sua cultura e história, além de expressar sua postura de autonomia e orgulho diante dos desafios enfrentados ao longo do tempo. E o povo Akwê-Xerente experimentou uma história violenta no Estado do Tocantins, que quase os dizimou.

3.2 Dados da educação infantil escolar indígena de Tocantínia: Professores e outros profissionais da educação

A educação infantil indígena, no município de Tocantínia, no estado do Tocantins, tem uma função primordial que é a de auxiliar na preservação e transmissão dos saberes e da cultura dos povos indígenas Akwê-Xerente. Para essa comunidade, a escola é o lugar de exercícios formais de aprendizagem, mas leva alguns aspectos de evolução étnica e outras formas da cultura indígena. Esse modelo educacional é de fato estruturado para proporcionar um ensino que vá além dos conteúdos tradicionais, incluindo práticas, saberes e valores próprios dos Akwê-Xerente, respeitando o modo de vida e o território em que vivem.

As escolas indígenas de Tocantínia, assim como a legislação brasileira prevê, têm por base princípios de educação diferenciada, que reconhece o direito das comunidades indígenas a um ensino próprio, contextualizado em sua realidade e cultura. Esse modelo procura unir a escolarização com a prática da língua materna, da cultura e dos saberes, valorização do conhecimento ancestral e a autonomia da comunidade sobre os conteúdos e metodologias de ensino. Infelizmente, carece ainda de ofertar formação inicial e continuada aos professores e demais profissionais da educação, além de abrir Editais de concursos públicos específicos para os povos indígenas.

Ao analisarmos a estrutura dos profissionais que atuam nessas escolas, surgem desafios relacionados à qualificação dos docentes e à infraestrutura necessária para atender de forma eficaz as necessidades da educação indígena. Diante disso, as tabelas a seguir apresentam um cenário detalhado sobre os profissionais que compõem o corpo docente e de apoio das escolas indígenas Akwê-Xerente, fornecendo informações sobre a formação acadêmica e o tipo de vínculo empregatício.

Tabela 1 - Professores em regência

NUCLEO / ALDEIA	SERVIDOR	SITUAÇÃO FUNCIONAL	FORMAÇÃO
Aldeia Morrinho	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Cabeceira Verde	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Buritizal	2 professores	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Salto	2 professores	Contratado	Ensino Médio
Recanto da Água Fria	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Mirassol	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Nova	1 Professor	Contratado	Ensino Médio

Aldeia Boa Esperança	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Zé Brito	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Brupre	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Riozinho	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Rio Sono	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Bom Jardim	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Santa Fé	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Funil	2 professores	Contratado	Ensino Médio
São Bento	1 Professor	Efetivo	Ensino Superior
Aldeia Baixa Funda	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Traíra	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Paraíso	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Rio Preto	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Cabeceira da Água Fria	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Porteira	2 professores	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Karehu	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Recanto Krite	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Novo Horizonte	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia São Bento	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
Aldeia Brejo Comprido	1 Professor	Contratado	Ensino Médio
TOTAL DE PROFESSORES EM REGENCIA => 31 SERVIDORES			

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A tabela 1 oferece um panorama acerca dos docentes em funções de regência, os quais, de uma maneira geral, são todos Akwê-Xerente, exercendo suas atividades escolares nas aldeias. No total, deparamo-nos com 31 docentes distribuídos entre as diferentes aldeias, havendo determinados estabelecimentos que têm mais de um docente. Tal representatividade de serem todos indígenas Akwê-Xerente é de suma importância para uma educação que respeite e valorize a cultura indígena, pois os professores compartilham os valores, a língua e as tradições de seu povo, por um lado.

Por outro lado, a formação dos docentes apresenta uma constrição significativa, pois a maioria somente possui como nível máximo o ensino médio. Somente um professor, que está na aldeia São Bento, possui nível superior completo, sendo também o único com vínculo

efetivo. Os demais docentes são contratados temporariamente, o que fragiliza a profissão docente.

Tabela 2 - Monitor escolar

NUCLEO / ALDEIA	SERVIDOR	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Aldeia Morrinho	Sem Funcionário	-
Aldeia Cabeceira Verde	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Buritizal	Sem Funcionário	-
Aldeia Salto	3 Monitor Escolar	Contratado
Recanto da Água Fria	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Mirassol	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Nova	2 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Boa Esperança	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Zé Brito	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Brupre	2 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Riozinho	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Rio Sono	Sem Funcionário	-
Aldeia Bom Jardim	Sem Funcionário	-
Aldeia Santa Fé	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Funil	1 Monitor Escolar	Contratado
São Bento	Sem Funcionário	-
Aldeia Baixa Funda	Sem Funcionário	-
Aldeia Traíra	Sem Funcionário	-
Aldeia Paraíso	Sem Funcionário	-
Aldeia Rio Preto	Sem Funcionário	-
Aldeia Cabeceira da Água Fria	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Porteira	2 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Karehu	1 Monitor Escolar	Contratado
Aldeia Recanto Krite	Sem Funcionário	-
Aldeia Novo Horizonte	Sem Funcionário	-
Aldeia Brejo Comprido	Sem Funcionário	-
TOTAL DE MONITORES ESCOLARES => 19 SERVIDORES		

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A tabela 2 dos monitores escolares apresenta uma situação mais ampla a respeito de uma categoria profissional responsável pelo apoio escolar dos professores da Educação Infantil Escolar Indígena e acompanhamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, existem 19 monitores, todos contratados temporariamente, distribuídos entre as várias aldeias. E, ainda, 12 aldeias não contam com monitor para Educação Infantil, o que certamente é um ponto a ser observado, pois o monitor tem um papel muito importante no auxílio das atividades realizadas na Educação Infantil, junto com o professor. Tal cenário representa uma enorme dificuldade para os professores que, como consequência, executam sozinhos os trabalhos de apoio e docência dos alunos. Aldeias como Morrinho, Buritizal, Rio Sono, Bom Jardim, São Bento, Baixa Funda, Traíra, Paraíso, Rio Preto, Recanto Krite, novo Horizonte e Brejo Comprido são exemplos de aldeias que não têm monitores. Para essas ocasiões, os professores ficam sobrecarregados acumulando serviços que, idealmente, seriam divididos com os monitores, prejudicando a qualidade do ensino e o acompanhamento dos alunos.

Tabela 3 - Equipe de auxiliar de serviços gerais

NUCLEO / ALDEIA	SERVIDOR	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Aldeia Morrinho	Sem Funcionário	-
Aldeia Cabeceira Verde	Sem Funcionário	-
Aldeia Buritizal	1 Auxiliar	Contratado
Aldeia Salto	1 Auxiliar	Contratado
Recanto da Água Fria	Sem Funcionário	-
Aldeia Mirassol	1 Auxiliar	Contratado
Aldeia Nova	Sem Funcionário	-
Aldeia Boa Esperança	Sem Funcionário	-
Aldeia Zé Brito	Sem Funcionário	-
Aldeia Brupre	Sem Funcionário	-
Aldeia Riozinho	Sem Funcionário	-
Aldeia Rio Sono	Sem Funcionário	-
Aldeia Bom Jardim	1 Auxiliar	Contratado
Aldeia Santa Fé	1 Auxiliar	Contratado
Aldeia Funil	1 Auxiliar	Contratado
São Bento	Sem Funcionário	-

Aldeia Baixa Funda	Sem Funcionário	-
Aldeia Traíra	Sem Funcionário	-
Aldeia Paraíso	Sem Funcionário	-
Aldeia Rio Preto	Sem Funcionário	-
Aldeia Cabeceira da Agua Fria	Sem Funcionário	-
Aldeia Porteira	1 Auxiliar	Contratado
Aldeia Karehu	1 Auxiliar	Contratado
Aldeia Recanto Krite	Sem Funcionário	-
Aldeia Novo Horizonte	Sem Funcionário	-
Aldeia São Bento	Sem Funcionário	-
Aldeia Brejo Comprido	Sem Funcionário	-
TOTAL DE AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS => 8 SERVIDORES		

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A terceira tabela trata do grupo de auxiliares de serviços gerais, cuja atuação consiste na manutenção e limpeza dos espaços escolares em aldeias. Existem apenas 8 auxiliares de serviços gerais ocupando cargos com contrato temporário, que estão distribuídos em um número restrito de aldeias. Esses trabalhadores são essenciais para a manutenção, organização e limpeza do ambiente escolar, o que impacta diretamente na saúde e no bem-estar de estudantes e professores.

Entretanto, essa distribuição se apresenta restrita. As aldeias atingidas por auxiliares são Buritizal, Salto, Mirassol, Bom Jardim, Santa Fé, Funil, Porteira e Karehu, cada qual com a presença de um auxiliar. O trabalho isolado desses profissionais nas aldeias atendidas traz dificuldade para o desenvolvimento das atividades, considerando que as tarefas que realizam englobam desde a limpeza diária até a conservação de pequenos reparos emergentes no cotidiano da escola.

A inexistência de auxiliares em outras aldeias acentua as condições de higiene e de manutenção das estruturas, em grande parte precarizadas, principalmente em lugares que estão sem estrutura efetiva. Nessas aldeias desprovidas de suporte dos auxiliares, professores e alunos são os que, conseqüentemente, assumem a responsabilidade por parte da limpeza e organização das salas e das áreas comuns, sendo essa uma sobrecarga na rotina da escola, desvia o foco nas atividades pedagógicas.

Tabela 4 - Equipe de manipuladores de alimentos gerais

NUCLEO / ALDEIA	SERVIDOR	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Aldeia Morrinho	Sem Funcionário	-
Aldeia Cabeceira Verde	2 Manipulador	Contratado
Aldeia Buritizal	Sem Funcionário	-
Aldeia Salto	1 Manipulador	Contratado
Recanto da Água Fria	Sem Funcionário	-
Aldeia Mirassol	Sem Funcionário	-
Aldeia Nova	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Boa Esperança	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Zé Brito	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Brupre	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Riozinho	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Rio Sono	2 Manipulador	Contratado
Aldeia Bom Jardim	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Santa Fé	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Funil	1 Manipulador	Contratado
São Bento	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Baixa Funda	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Traíra	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Paraíso	Sem Funcionário	-
Aldeia Rio Preto	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Cabeceira da Agua Fria	Sem Funcionário	-
Aldeia Porteira	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Karehu	Sem Funcionário	-
Aldeia Recanto Krite	Sem Funcionário	-
Aldeia Novo Horizonte	Sem Funcionário	-
Aldeia São Bento	1 Manipulador	Contratado
Aldeia Brejo Comprido	Sem Funcionário	-
TOTAL DE MANIPULADORES DE ALIMENTOS GERAIS => 19 SERVIDORES		

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A tabela 4 apresenta dados concernentes aos manipuladores de alimentos, profissionais estes indispensáveis ao preparo e à distribuição da merenda escolar nas aldeias. Ao todo, verificaram-se 19 manipuladores de alimentos, sendo todos contratados temporariamente. São estes trabalhadores que garantem, de forma regular, equilibrada e segura, a oferta do alimento aos alunos, contribuindo para o seu desempenho escolar e, igualmente, para a saúde e o bem-estar dos estudantes.

Tal distribuição destes manipuladores ocorre de forma desigual nas aldeias. Algumas aldeias, tais como Cabeceira Verde e Rio Sono possuem dois manipuladores, o que possibilita uma melhor logística e ocorre maior frequência do preparo das refeições, permitindo que os alunos recebam suas refeições em tempo, de forma mais organizada. Igualmente, a presença de dois manipuladores nestas aldeias permite um melhor controle das práticas de higiene e segurança alimentar, principalmente nos dias com maior número de refeição ou quando ocorre evento escolar. Porém, algumas aldeias como Morrinho, Buritizal, Recanto da Água Fria, Mirassol, Paraíso, Cabeceira da Agua Fria, Karehu, Recanto Krite, Novo Horizonte e Brejo Comprido não possuem nenhum manipulador de alimentos, o que traz um problema para a alimentação regular dos alunos, que, ao contrário, em sua ausência, por questões práticas, acaba-se tendo interrupção na oferta de merenda, resultando em alunos sem as suas refeições, logo no aspecto da procura, derivando dificuldades na concentração e disposição deles nas atividades escolares.

Após analisar os dados levantados, percebe-se que um dos pontos positivos e relevantes está baseado no fato de que todos os professores são indígenas Akwê-Xerente, o que fortalece os laços culturais e possibilita uma educação que respeita e valoriza a identidade e o conhecimento ancestral dessa comunidade; este fator é relevante para que os alunos se sintam pertencentes, promovendo a aprendizagem e ajudando a cumprir os anseios do ambiente escolar para que reflita as tradições e costumes dessa comunidade, tornando o processo formativo mais rico.

Nesse contexto, a proximidade das escolas com as aldeias onde crianças vivem, facilita o processo de aprendizagem de conhecimentos básicos no contexto dos costumes e tradições da região, o que por sua vez é uma oportunidade para a criação de uma educação que esteja de acordo com o grupo étnico Akwê-Xerente. Com essas escolas localizadas em territórios indígenas, fica mais fácil oferecer uma formação mais integrada e acessível ao convívio familiar, permitindo que a comunidade esteja mais envolvida. Isso não só contribui para a adaptação das crianças, mas também para os membros mais velhos compartilharem sua sabedoria com as novas gerações.

Por outro lado, a falta de formação superior entre a maioria dos docentes é um problema para a qualidade da educação dada. Somente um professor possui ensino superior completo e muitos são temporários, dificultando a continuidade e a estabilidade pedagógicas. Além disso, o fato de que as escolas não possuem uma infraestrutura própria por parte do município de Tocantínia, pois as aulas acontecem nos prédios das escolas estaduais, demonstra uma carência de apoio à educação indígena, que deveria ter instalações próprias e adequadas. Essa falta de investimento em escolas no território indígena põe em evidência a necessidade de um fortalecimento e valorização de um ensino que verdadeiramente atenda às necessidades e singularidades culturais do povo Akwẽ-Xerente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou uma compreensão sobre a Educação Infantil Escolar Indígena no território Akwê-Xerente, assim como em outras comunidades indígenas do Brasil. Possibilitou perceber que é uma etapa garantida pela legislação, mas opcional para os povos indígenas e entender precisa se constituir como um elemento fundamental para a preservação e valorização das identidades culturais, práticas e tradições. Este estudo aponta a relevância da educação como ferramenta de fortalecimento da autonomia dos povos Akwê-Xerente, ao valorizar seus saberes e promover um ensino que respeite suas particularidades socioculturais.

Os dados levantados, portanto, revelam tanto os desafios como os avanços desta modalidade educacional. Apesar da significativa presença de docentes indígenas, a maioria é de formação apenas de nível médio, situa-se que a falta de recursos e a falta de infraestrutura limita a continuidade e qualidade do ensino. Além disso, a distribuição desigual de monitores e auxiliares nas escolas revela a emergência de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade, respeitando as especificidades culturais Akwê-Xerente.

Conclui-se que a Educação Infantil Escolar Indígena deve ser entendida como prioridade nas políticas educacionais, no sentido de garantir a inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil. É indispensável que a autoridade local realize investimentos expressivos em formação inicial e continuada de professores, infraestrutura e adaptação de práticas pedagógicas e material didático, não visando apenas ao acesso, mas ao efetivo empoderamento das comunidades indígenas.

Ao se reconhecer que a educação corresponde a um direito fundamental, pode-se construir um futuro que preze pela rica herança cultural dos povos originários, assegurando que as crianças Akwê-Xerente possam crescer orgulhosas de sua identidade e com uma formação que articule suas tradições com o mundo contemporâneo.

Ainda cabe ressaltar que o estudo também contribui para o debate sobre a importância de modelos educacionais diferenciados e adaptados às especificidades culturais, fornecendo dados que contribuirão para futuras pesquisas e iniciativas que ampliem os direitos educacionais dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jeane Alves de; ALMEIDA, Severina Alves de; SOUSA, Rosineide Magalhães de; SILVA, Ângela Maria; CUNHA, Tatiana Ramirez. **Infância e educação infantil indígena: um estudo da criança Apinajé. *Facit Business and Technology***, v. 2, n. 1, p. 102-118, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 13/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de Junho de 2012, Seção 1, P. 18.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parecer 14/99**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96**. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- BRASIL. **Resolução nº 03/99. Diretrizes para Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/CEB, 1999.
- BRASIL. **Resolução nº 05/99. Diretrizes para Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 1996.
- GERHARDT Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- LUCIANO [BANIWA], Gerssem J. dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.
- SARMENTO, M.J.; FERNANDES, N.; TREVISAN, G. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise econômica em Portugal. In: DIOGO, F. (org.). **Pobreza em Portugal: contextos, transformações e estudos**. V.N. Famalicão, Húmus, 2015, p. 81-99.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2014
- SOUZA, Luciane Silva de. Escolas indígenas do território Akwê-Xerente, em Tocantínia, Tocantins. **Revista Taka'a, Barra do Bugres (MT)**, 2024