



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPPGE)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LETÍCIA APOLIANA FERREIRA BARBOSA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA AKWÊ-XERENTE: ANÁLISE SOB  
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA AMAZÔNIA TOCANTINENSE**

Palmas - TO  
2024

LETÍCIA APOLIANA FERREIRA BARBOSA

**EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA AKWÊ-XERENTE: ANÁLISE SOB  
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA AMAZÔNIA TOCANTINENSE**

Dissertação apresentada para defesa junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins - PPPGE/UFT, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículos Específicos de Etapas e Modalidades da Educação

Orientadora: Dra. Juciley Silva Evangelista Freire

Palmas - TO  
2024

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

---

- B238e Barbosa, Leticia Apoliana Ferreira.  
Educação Infantil Escolar Indígena Akwe-Xerente: Análise Sob a  
Perspectiva Histórico-Cultural na Amazônia Tocantinense. / Leticia Apoliana  
Ferreira Barbosa. – Palmas, TO, 2024.  
145 f.  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
Profissional em Educação, 2024.  
Orientador: Dr. Juciley Evangelista Freire Evangelista Freire  
1. Educação indígena. 2. Educação Infantil. 3. Educação infantil escolar  
indígena. 4. akwe-Xerente. 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).

LETÍCIA APOLIANA FERREIRA BARBOSA

**EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA AKWÊ-XERENTE: ANÁLISE SOB  
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA AMAZÔNIA TOCANTINENSE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/UFT) como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Data de Aprovação: 11/10/2024**

**Banca examinadora:**

---

**Profa. Dra. Juciley Silva Evangelista Freire**

Orientadora e Presidente da Banca - Universidade Federal do Norte do Tocantins  
(UFT/PPPGE)

---

**Profa. Dra. Jonise Nunes Santos**

Examinadora Externa - Universidade Federal do Amazonas (UFAM/PPGE)

---

**Profa. Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima**

Examinadora Externa UFT/Campus de Miracema

---

**Prof. Dr. Paulo Fernando de Melo Martins**

Examinador Interno - Universidade Federal do Tocantins (UFT/PPPGE)

Aos meus amados sobrinhos, Leonardo e Eduardo, vocês são o nosso futuro. Que vocês possam olhar para esta dissertação como um lembrete de que, com determinação e paixão, é possível alcançar qualquer objetivo que se proponham acolhendo o outro, assim como tem sido para mim com o povo Akwê-Xerente. Com todo o meu amor.

Tia Leticia

## AGRADECIMENTOS

Devo tudo a todos!

Li algo semelhante em algum lugar e não esqueci, porque é verdade.

Agradeço a Deus por me conceder a capacidade de aprender, crescer e superar desafios. Sinto que cada experiência foi um presente de Deus, moldando meu caráter e me preparando para um futuro de contribuição e serviço aos povos indígenas. Nas noites de estudo, nas horas de pesquisa e nos momentos de dúvida, sinto a sua presença, fortalecendo minha determinação e iluminando o caminho. Sei que não estive sozinha nessa jornada, e isso me traz um sentimento de gratidão.

Minha mais profunda gratidão à professora Jucylei Silva Evangelista Freire por todo o apoio e orientação que recebi durante minha jornada no mestrado. Seu comprometimento com meu crescimento acadêmico será inesquecível. Este momento representa não apenas uma conquista pessoal, mas também um marco importante em minha vida acadêmica, e não teria sido possível sem suas significativas contribuições. Desde o início do meu percurso no programa de mestrado, a sua dedicação à minha formação foi evidente. Suas lições de prosperidade, seu comprometimento em nos desafiar intelectualmente e seu incentivo constante foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Suas orientações e conselhos me guiaram na realização de pesquisas de qualidade e na elaboração de trabalhos relevantes.

De maneira carinhosa, estendo os agradecimentos aos demais professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins, campus Palmas/Tocantins, e assim quero que todo o corpo administrativo se sinta agradecido.

Agradeço aos meus pais, “*papy*” e “*mamy*” Ruberval e Janira, apoiando-me em cada passo dessa caminhada. O amor incondicional e apoio moral de vocês foi essencial na superação dos desafios e das dificuldades que surgiram ao longo do processo aos meus irmãos Luís Augusto e Lidiane Damares, que sempre estiveram ao meu lado.

Este mestrado representa não apenas uma realização acadêmica, mas também um tributo ao trabalho árduo, à perseverança e ao apoio constante que recebi de você, minha doce Professora Jucy, e de minha querida família. Estou realmente grata por ter vocês em minha vida.

Mais uma vez, devo tudo a todos! Obrigada por tudo o que fizeram por mim. Gratidão!

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na linha de pesquisa Currículo Específicos de Etapas e Modalidades da Educação, e aborda a educação infantil entre os povos indígenas, especificamente dos Akwẽ-Xerente, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Este estudo parte da compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma dialética entre o social e o cultural, sendo a linguagem e a cultura fundamentais para a construção da identidade e do conhecimento das crianças indígenas. Nesse contexto, a dissertação parte do questionamento sobre quais aspectos históricos, sociais, político-normativos e culturais envolvem a educação infantil indígena dos Akwẽ-Xerente no estado do Tocantins. A pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental recorreu a estudos já desenvolvidos sobre educação indígena na Amazônia Legal. Os objetivos da pesquisa incluem a compreensão da educação infantil escolar indígena entre o povo Akwẽ-Xerente da/na Amazônia Legal, por meio da análise de dados educacionais e enquadramento legal na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados demonstram que a educação infantil escolar indígena entre os Akwẽ-Xerente no estado do Tocantins demanda ainda análises mais aprofundadas e estratégias específicas para garantir uma educação de qualidade e respeitosa à diversidade cultural. Embora haja um interesse crescente por parte de pesquisadores e gestores educacionais, ainda existem lacunas significativas de conhecimento que necessitam ser preenchidas para uma compreensão mais abrangente dessa realidade. Ao compreender esses aspectos, o estudo busca subsidiar a formulação de políticas e práticas educacionais adequadas e efetivas para promover uma educação de qualidade socialmente referenciada entre os povos indígenas, considerando suas especificidades culturais, linguísticas, sociais e territoriais.

**Palavras-chave:** Educação infantil indígena; Psicologia Histórico-Cultural; Criança Akwẽ-Xerente.

## ABSTRACT

This research was developed in the Professional Postgraduate Program in Education (PPPGE) at the Federal University of Tocantins (UFT), in the line of research on Specific Curriculum of Education Stages and Modalities and addresses early childhood education among indigenous peoples, specifically those Akwẽ-Xerente, from the perspective of Vygotsky's Historical-Cultural Psychology. This study is based on the understanding that child development occurs in a dialectical way between the social and the cultural, with language and culture being fundamental for the construction of the identity and knowledge of indigenous children. In this context, the dissertation begins by questioning how the Akwẽ-Xerente, located in the Legal Amazon of Tocantins, face specific challenges in the construction and appropriation of indigenous early childhood education. The qualitative, bibliographic and documentary research used studies already developed on indigenous education in the Legal Amazon. The research objectives include the analysis of educational data, the discussion about indigenous children and their education from the perspective of Historical-Cultural Psychology, and the identification of the legal frameworks that guide this type of teaching. The results demonstrate that indigenous early childhood education among the Akwẽ-Xerente in the state of Tocantins still demands more in-depth analyzes and specific strategies to guarantee quality education that is respectful of cultural diversity. Although there is a growing interest on the part of researchers and educational managers, there are still significant gaps in knowledge that need to be filled for a more comprehensive understanding of this reality. By understanding these aspects, the study seeks to support the formulation of appropriate and effective educational policies and practices for promote socially referenced quality education among indigenous peoples, considering their cultural, linguistic, social and territorial specificities.

**Keywords:** Indigenous early childhood education; Historical-Cultural Psychology; Akwẽ-Xerente child.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Centro Cultural Indígena de Aruanã, onde fica o Museu da Cultura Karajá <i>Maurehi</i> .....	21
Figura 2: Área da Amazônia Legal Brasileira.....	36
Figura 3: Mapa do Tocantins que apresenta a localização das Terras Indígenas Xerente .....	40
Figura 4: Padrões da pintura corporal e identificação da afiliação aos clãs da metade <i>Wahirê</i> , e o círculo, que identifica a pertença aos clãs da metade <i>Doí</i> .....	41
Figura 5: Dimensões da qualidade da educação Infantil .....	89
Figura 6: As capacidades que devem ser desenvolvidas pelas crianças a partir dos objetivos gerais da educação infantil.....	121
Figura 7: Concepção de Proposta Pedagógica e funções sociopolítica e pedagógica.....	121
Figura 8: Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, eixos do currículo e o que garante .....	122
Figura 9: Os cinco campos para aprendizagem na educação infantil conforme a BNCC .....	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de estudos relacionados ao descritor “Educação indígena Tocantins 2012 a 2022” .....	27
Tabela 2: Quantidade de estudos relacionando assuntos e títulos que não se repetem sobre o descritor “Educação indígena Tocantins 2012 a 2022” .....	27
Tabela 3: Quantidade de estudos relacionados ao descritor “Educação indígena Tocantins 2012 a 2022” por assunto.....	28
Tabela 4: Quantidade de estudos relacionados ao descritor “Educação Akwê” .....	29
Tabela 5: População Indígena no Tocantins .....	38

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Terras Indígenas no Tocantins .....	38
Quadro 2: Crises das idades na educação infantil segundo Vigotski.....	70
Quadro 3: Marco legal da educação infantil .....	85
Quadro 4: Dimensões e Indicadores da Qualidade da Educação Infantil .....	91
Quadro 5: Marco legal para educação escolar indígena.....	107
Quadro 6: Direitos de aprendizagem da criança na educação infantil .....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNTD	Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEI	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
DCN	Documento Curricular Nacional ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAE	Programa de Nacional Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEI	Política Nacional de Educação Escolar Indígena
PNLDI	Programa Nacional do Livro Didático Indígena Brasileiro
RECENEI	Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>SEÇÃO I</b> .....	24
<b>1 A EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA NAS DISSERTAÇÕES E TESES NA/DA AMAZONIA LEGAL E O POVO AKWĒ -XERENTE (2012 – 2022): AUSÊNCIAS, LACUNAS E DESAFIOS</b> .....	24
<b>SEÇÃO II</b> .....	33
<b>2 TOCANTINS E OS POVOS INDÍGENAS: COMPREENDENDO A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA, COM ENFOQUE NOS AKWĒ-XERENTE</b> .....	33
<b>2.1 Amazônia Legal: povos indígenas e alguns dados educacionais</b> .....	33
<b>2.2 Amazônia Tocantinense e sua constituição social</b> .....	35
<b>2.3 Organização social e cosmologia dos Akwê-Xerente</b> .....	39
<b>2.4 Crianças indígenas e suas infâncias</b> .....	40
<b>2.5 Concepções de infância e criança dos Akwê-Xerente</b> .....	44
2.5.1 A criança Akwê-Xerente .....	47
<b>SEÇÃO III</b> .....	55
<b>3 A CRIANÇA INDÍGENA E A EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	55
<b>3.1 A Psicologia Histórico-Cultural e a complexa relação com o aprender e desenvolver na educação infantil escolar indígena</b> .....	59
3.1.1 Desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade na Psicologia Histórico-Cultural .....	64
3.1.2 A educação infantil e a relação do pensar e falar na teoria de Vigotski .....	68
<b>3.2 Vigotski e as concepções de aprendizagem do desenvolvimento humano</b> .....	74
<b>SEÇÃO IV</b> .....	80
<b>4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO INFANTIL E DOCUMENTOS NORMATIVOS</b> .....	80
<b>4.1 Marco normativo e indicadores de qualidade da educação infantil</b> .....	80
<b>4.2 Educação escolar indígena</b> .....	90
<b>4.3 Educação infantil escolar indígena</b> .....	103
4.3.1 O que dizem os documentos normativos sobre o que é a educação infantil escolar	

indígena?.....	105
<b>4.4 Concepções Teóricas de Currículo: a relevância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado das crianças indígenas Akwê-Xerente .....</b>	<b>108</b>
4.4.1 Qual currículo para a educação infantil escolar indígena?.....	111
<b>4.5 Uma breve discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....</b>	<b>118</b>
<b>4.6 BNCC e a educação infantil escolar indígena .....</b>	<b>122</b>
<b>4.7 BNCC e a educação infantil: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.....</b>	<b>125</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APENDICE ANEXOS.....</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como título: Educação infantil escolar indígena akwê-xerente: análise sob a perspectiva histórico-cultural na Amazônia. Foi desenvolvida no Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação (PPPGE), Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na linha de pesquisa Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação.

Antes de adentrar na questão em si, importante esclarecer sobre diferenças acadêmicas entre “Educação Infantil Escolar” e “Educação Infantil Escolar Indígena”.

A educação infantil escolar tradicional e a educação infantil escolar indígena apresentam distinções significativas que merecem ser exploradas para uma compreensão mais ampla e inclusiva dos processos educativos. Neste texto acadêmico, propomos a cunhagem do termo "educação infantil escolar indígena" para diferenciar e valorizar as especificidades e contextos próprios das comunidades indígenas no âmbito da educação infantil.

Assim, a educação infantil escolar tradicional é oferecida por instituições formais de ensino, como creches e pré-escolas, regidas por diretrizes nacionais e currículos padronizados. Esse modelo de educação é predominantemente urbano e tem como base uma perspectiva ocidental de desenvolvimento infantil. Suas práticas pedagógicas são centradas em atividades estruturadas e dirigidas, focadas na preparação para a educação formal subsequente. O brincar é valorizado, mas muitas vezes com um enfoque instrumental, visando ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras específicas (Brasil, 1996).

Os princípios que norteiam a educação infantil escolar incluem a igualdade de acesso, a formação cidadã, o respeito à diversidade e a promoção de direitos fundamentais das crianças (PNE, 2014). A avaliação do desenvolvimento infantil é sistemática, utilizando instrumentos padronizados para medir o progresso em diversas áreas, como linguagem, matemática e habilidades sociais (Brasil, 2010).

No entanto, a educação infantil escolar indígena, termo aqui cunhado, reflete um processo educativo que emerge das tradições, saberes e práticas das comunidades indígenas. Essa modalidade de educação infantil é caracterizada pela integração dos conhecimentos ancestrais, línguas maternas e modos de vida próprios das comunidades indígenas (Gomes, 2012). As práticas pedagógicas são frequentemente comunitárias e colaborativas, envolvendo não apenas os professores, mas também pais, avós e outros membros da comunidade (Cunha, 2015).

Na educação infantil escolar indígena, o brincar é intrinsecamente ligado ao contexto cultural e ao ambiente natural. As crianças aprendem por meio da observação, participação e imitação, em atividades que fazem parte do cotidiano da comunidade, como pesca, agricultura e festas tradicionais (Oliveira, 2011). Essa abordagem educativa valoriza a oralidade, as narrativas e os cantos, promovendo um desenvolvimento integral que respeita os tempos e os ritmos próprios das crianças indígenas (Silva, 2013).

A introdução do termo "educação infantil escolar indígena" visa a reconhecer e legitimar as práticas educativas específicas das comunidades indígenas, diferenciando-as da educação infantil escolar tradicional. Esse reconhecimento é fundamental para a construção de políticas públicas que respeitem e promovam a diversidade cultural, garantindo o direito das crianças indígenas a uma educação que valorize sua identidade e pertença (Ferreira, 2017).

Além disso, a cunhagem desse termo tem implicações importantes para a formação de professores e a elaboração de materiais pedagógicos adequados às realidades indígenas. Ao diferenciar a educação infantil escolar indígena, abre-se espaço para o desenvolvimento de currículos que integrem saberes tradicionais e contemporâneos, promovendo uma educação intercultural que fortaleça as raízes culturais das crianças indígenas e contribua para sua inserção plena na sociedade (Souza, 2018).

Portanto, a distinção entre “educação infantil escolar” e “educação infantil escolar indígena” é essencial para compreender e valorizar a diversidade dos processos educativos no Brasil. Ao cunhar e adotar o termo "educação infantil escolar indígena", damos um passo importante na promoção de uma educação inclusiva, que respeite e celebre as especificidades culturais das comunidades indígenas, contribuindo para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Um provérbio africano que ecoa fortemente na educação indígena é: "é necessário uma aldeia inteira para educar uma só criança". Esse provérbio sintetiza a essência da educação infantil escolar indígena, e que a responsabilidade educativa é compartilhada por toda a comunidade, assegurando que a criança cresça em um ambiente de apoio e coesão social.

Explicada a escolha do termo, ressalta-se que este estudo fundamenta-se na Concepção Histórico-Cultural de Vigotski para amparar a compreensão da educação infantil escolar indígena e o ser criança indígena com base nas questões histórico-culturais. Tal teoria permite entender os processos de ensino e aprendizagem das crianças no início da escolarização, considerando o tempo e espaço social, nos quais estão inseridas.

Destacamos, aqui, alguns aspectos desta concepção que justifica sua escolha para respaldar esta pesquisa e que consideramos essenciais para esse trabalho: primeiro, por entender que o desenvolvimento ocorre em um processo dialético entre o social e o cultural; segundo, devido à compreensão de que a cultura é parte fundamental para entender a natureza humana; e, por último, o entendimento de que é na infância, ao apropriar-se da linguagem, que a criança internaliza sua cultura e sua identidade. No entanto, é importante notar que a linguagem não se limita apenas à forma verbal. Mesmo em contextos em que a língua nativa foi suprimida, as crianças podem internalizar elementos de sua cultura e identidade por meio de outras formas de expressão, como histórias contadas pelos mais velhos, práticas culturais, arte, música, dança e outros rituais comunitários. Como Cornell e Hartmann (1998, p. 109) afirmam, “a identidade étnica é moldada por uma série de fatores culturais, não apenas pela língua, e pode ser mantida através de práticas culturais e tradições”. A resistência cultural e a resiliência são evidentes em muitas comunidades que, apesar da perda linguística, encontram maneiras de transmitir suas tradições e valores às gerações mais jovens. “Mesmo na ausência de uma língua nativa, as práticas culturais e as tradições desempenham um papel crucial na formação da identidade” (Cornell; Hartmann, 1998, p. 127). Por isso, o processo de internalização da cultura e identidade na infância é multifacetado e não depende exclusivamente da linguagem verbal. E a atividade mediadora do professor é fundamental na efetivação do desenvolvimento a partir de aprendizagens intencionalmente planejadas.

A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski propõe que o aprendizado e a internalização da cultura são processos mediados pelas funções psicológicas superiores como a linguagem, pensamento, memória, atenção e imaginação. Essas funções são processos mentais complexos que surgem a partir da interação social e cultural do indivíduo (Vigotski, 2021).

A educação escolar indígena e sua história coincidem com o contato entre indígenas e europeus “a escola começou no Brasil por causa dos índios” (Olívio Jekupé, 2011, p. 11). A alfabetização de povos indígenas por meio de uma educação escolar teve um papel fundamental no processo de colonização brasileira. Contudo, a educação infantil escolar indígena, enquanto campo de estudos, pode ser considerada recente e rara, pois, historicamente, algumas missões cristãs criaram “jardins de infância” como parte de seus esforços para educar e evangelizar crianças indígenas, mas muitas vezes suprimindo suas línguas nativas e tradições culturais. Esse processo de supressão linguística tem impactos profundos na internalização da cultura e identidade das crianças. No tocante às políticas oficiais de escolarização dos povos indígenas, podemos afirmar que, a partir da Constituição

Federal de 1988, com a garantia, entre outros direitos, ao direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, tomados enquanto grupos ou povos específicos (Brasil, 1988), intensifica-se o interesse pela criança indígena, sujeito da educação infantil escolar indígena.

Algumas áreas de estudos têm se destacado na elaboração e interesse pela questão da infância e da criança indígena, entre essas a antropologia (Nunes, 1997, 2003; Conh, 2000, 2005; Buss-Simão, 2009). Contribuindo com esses estudos, encontramos, ainda, outros campos como a história (Ariès, 1978) e as Ciências Sociais (Begnami, 2010), que, sem dúvida, contribuem consideravelmente com a educação para a compreensão e construção da educação infantil escolar indígena e para que se possa refletir buscando desmistificar noções naturalizadas de criança e da infância que nos possibilite considerar a dinâmica cultural e a produção social da infância de acordo com cada contexto sociocultural específico (Conh, 2005).

Promover uma educação infantil de qualidade entre os povos indígenas significa levar em consideração as especificidades do ser criança, historicamente construída relacionando estas com uma formação integral que é cultural, social, linguística e territorial desses povos. Assim, o povo Akwê-Xerente, do Estado do Tocantins na Amazônia Legal, enfrenta desafios específicos no que diz respeito à construção e apropriação da educação infantil escolar indígena. Desse modo, a questão núcleo de investigação que norteou esta pesquisa foi: quais os aspectos históricos, sociais, político-normativos e culturais envolvem a educação infantil indígena dos Akwê-Xerente no estado do Tocantins?

Esse questionamento nos impulsionou a investigar esse universo cheio de encantamento e de complexidades, pois desvelar a forma como as sociedades indígenas, atualmente, concebem a educação de suas crianças por meio da instituição escolar é também resgatar um pouco da nossa história, esquecida com a colonização do Brasil.

Para tanto, trilhamos um caminho em que consideramos como objetivo geral: compreender a educação infantil escolar indígena entre o povo Akwê-Xerente da/na Amazônia Legal, por meio da análise de dados educacionais e enquadramento legal na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Desse modo, tivemos como objetivos específicos: a) discutir alguns dados educacionais sobre a educação infantil escolar indígena entre o povo Akwê-Xerente na/da Amazônia legal; b) discorrer acerca das concepções de criança indígena e da educação infantil escolar indígena sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural; c) identificar os documentos legais, em âmbito nacional, que definem a organização político-institucional dessa

modalidade de ensino bem como o currículo que surge a partir dos entendimentos dessa etapa de educação.

Ao pensar em escrever sobre criança, a frase do Pequeno príncipe de Antoine Saint Exupéry vem logo à mente “Todas as pessoas grandes foram um dia crianças. Mas poucas se lembram disso”, no entanto para mim, é impossível não lembrar da criança que fui, pois ela me trouxe até este momento. A motivação para a construção deste trabalho parte das experiências com povos indígenas e interesse especial pela criança e pela infância com as quais, ao longo de minha trajetória pessoal, acadêmico-profissional, tive a oportunidade de me aproximar. Além disso, sempre houve o interesse pelas diferentes realidades de alguns grupos infantis: crianças de escolas particulares e públicas, em situação de inclusão/exclusão, vulnerabilidade ou situação de rua, dentre outras. Contudo, a educação da criança indígena como cerne de pesquisa aguçou o interesse não apenas durante o percurso do mestrado, mas anterior ao início do mestrado, quando ainda aluna da graduação em pedagogia pela UFT, campus de Palmas Tocantins.

Quando criança convivi com crianças indígenas e não fazia distinção entre eu, criança não-indígena e elas, crianças indígenas. O primeiro contato com elas – crianças indígenas – se deu ainda na infância com os *Indy*-Karajás em Goiás, por meio de brincadeiras e fugas para Aldeia Buridina, em Aruanã.

A cidade turística de Aruanã-Go está localizada em torno da aldeia, entre a divisa dos estados do Mato Grosso e Goiás, onde esta estudante passava as férias escolares e fugia do Hotel da „Tia Gercina“<sup>1</sup> com os primos, pelo estacionamento, simplesmente para brincar com os amigos, „crianças indígenas“. Éramos incapazes de compreendê-los linguisticamente e nos comunicar oralmente, por causa da língua. Mas nos entendíamos nas brincadeiras. Parecia um mundo novo, diferente e há poucos passos da então luxuosa piscina do hotel. Admirava tudo sem ter ideia da troca cultural que acontecia e enriquecia meu mundo para sempre.

Quando chegávamos à aldeia, lá estavam elas, as crianças, demonstrando autonomia e destreza que nós não possuíamos. Lembro-me bem que tentávamos nos esconder dos adultos. Crianças! Eles – adultos – fingiam não nos ver e sorriam. As crianças da aldeia, quando viam Danilo, Dalila e Eu se escondiam, e nós ficávamos ali no meio da aldeia, admirando os telhados de palha, as mulheres às sombras das árvores, com as crianças menores nos olhando, conversando e sorrindo provavelmente de nós. Os desenhos nos alicerces das casas, ovos de

---

<sup>1</sup> Gercina Camelo Horsnchuch era tia da autora e considerada, junto com o marido, Rolf Horsnchuch desbravadores do Araguaia na região de Aruanã, onde foi 1ª Dama em 1960 e 1976. Na década de 1970, inauguraram o Hotel Araguaia na entrada do porto principal da cidade em um dos pontos turísticos exatamente ao lado da entrada da Aldeia Buridina.

tartaruga cozendo ao sol. Que delícia! Logo nos distraíamos sem perceber que éramos nós os observados e começávamos a andar pela aldeia.

As crianças iam se aproximando quase desnudas. Mas, isso não causava estranheza, pois minha mãe sempre naturalizava essa diferença de vestimenta quando me contava as histórias da sua própria infância, em Mato Grosso e em Aruanã, com seus amigos indígenas. Quando percebíamos, estávamos correndo e os acompanhando pela aldeia.

Havia uma brincadeira que nunca me arrisquei! Pular do barranco no Rio Araguaia cheio, barrento, em dia de chuva. Nesses dias, sem dizer em palavras, nossos amigos nos convidavam a pular sob o olhar alegre dos adultos pais, tios e avós que os estimulavam e admiravam pela coragem. Mas, eu pensava: “Meu Deus! Minha mãe morre se me pegar fazendo isso!”. Então, saía correndo por dentro do museu, que eu chamava de lojinha, cuja entrada ficava há poucos metros da entrada do hotel.

Figura 1: Centro Cultural Indígena de Aruanã, onde fica o Museu da Cultura Karajá *Maurehi*



Fonte: Projeto Rio Araguaia. Foto: Equipe CIAR/ UFG (2020).

Um dia falei para meu primo, que morava em Aruanã: “- Hoje vamos chamar nossos amigos para tomar banho na piscina do Hotel?”. Ele, um pouco mais velho, respondeu: “- Não! eles não podem ir lá”. Imediatamente eu questionei: “- E nós podemos vir aqui sem avisar?”. Ele nem respondeu. Na época eu tinha apenas nove anos de idade, e só anos mais tarde compreenderia que éramos invasores e eles, tolerantes.

Assim, da infância são inúmeras as lembranças de comidas, como capitão (tartaruga assada inteira na brasa, no chão); roupas e bolsas de palha; assistir aos adultos ensinando às crianças as danças, os cantos, sem o menor compromisso, apenas como quem observa um pai ensinar um filho; as histórias da minha mãe e seus amigos que moravam na aldeia, a exemplo a do Raul filho do cacique Jacinto, Crispim, Nicolau. “Cada um mais bonito que o outro”, nas palavras de minha mãe. O orgulho de minha tia Aracy explicando sempre que seu nome tinha origem indígena e significava “filha da luz”. Todas essas interações despretensiosas constituem-me subjetivamente e me colocam fascinada pela questão indígena, em especial, pela criança e infância.

Mais tarde, durante a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Palmas, tive contato por meio de uma disciplina ministrada pela professora Doutora Neila Ozório com os Akwẽ-Xerente, que residem no município de Tocantins, há aproximadamente 80 km da capital do estado do Tocantins/Palmas. Na ocasião me interessava muito a visão dos povos indígenas sobre a questão ambiental. Em grupo, elaboramos um projeto sobre educação ambiental (lixo) em que, para materializar o presente projeto, partimos da visão dos indígenas e sugerimos à professora, que nos apoiou no planejamento e desenvolvimento do projeto. Assim se deu meu primeiro contato com os Akwẽ-Xerente.

Um tempo depois, ainda como estudante de Pedagogia, surgiu a oportunidade de fazer estágio na extinta Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), atualmente Secretaria de Saúde Indígena (SESAI). Fiquei dois anos ali estagiando no gabinete, onde tive contato direto com as questões indígenas, especialmente com aquelas ligadas à saúde e à educação das oito etnias indígenas do Tocantins: Karajá, Xambioá, *Javaé*, Xerente, *Krahô*, *Krahô*- Kanela, *Apinajé* e *Avá* -Canoeiros. Nesse momento, tomei consciência da necessidade de efetivação de direitos, de políticas públicas (educacionais e de saúde) e promoção de ações de valorização e preservação da cultura dos povos indígenas. Neste trabalho, estudamos apenas os Akwẽ-Xerente, pois atuo diretamente com esse povo.

Alguns anos depois, passei em um concurso público para Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Fui aprovada e designada para atuar na Diretoria Regional de Educação em Miracema do Tocantins, onde estou até hoje. Nesse período, já trabalhei em diversos setores: Setor Pedagógico, Inspeção Escolar e, em várias ocasiões, no setor de educação indígena, em que tenho colaborado diretamente com o povo Akwẽ-Xerente.

Nesse percurso, também me interessei por estudar Psicologia e iniciei a graduação na UFT, campus de Miracema do Tocantins, no qual tive contato maior com a Teoria da

Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores Lúria, Leontiev, além de retomar outros autores, como Paulo Freire e Karl Marx.

Metodologicamente, esta pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa com base em análise documental e revisão bibliográfica. Foram utilizados documentos legais, dados educacionais e obras de referência de estudos sobre a educação infantil escolar indígena, a criança indígena e a Psicologia Histórico-Cultural.

Nesta dissertação, compreendemos como região amazônica os nove estados brasileiros e parte do estado do Maranhão definidos pelo governo brasileiro para fins de planejamento e desenvolvimento. Os estados que fazem parte da Amazônia Legal são: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão (parte do estado), Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Esta Dissertação é composta por quatro seções, a primeira tem como objetivo apresentar o Estado da Arte acerca da Educação Infantil Escolar Indígena na Amazônia Legal brasileira, tomando como base as Teses e Dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2012 a 2022. Esse tema é de extrema relevância no contexto educacional e social do Brasil, considerando a diversidade cultural e étnica presente na região amazônica, bem como a necessidade de compreender e valorizar as práticas educacionais específicas das comunidades indígenas. A análise desses trabalhos acadêmicos permitirá uma visão panorâmica das principais tendências, dos desafios e avanços relacionados à educação infantil indígena, contribuindo para a reflexão crítica e a proposição de políticas e práticas mais adequadas e inclusivas para esse contexto específico.

A segunda seção, intitulada de Amazônia Legal Brasileira: o Estado do Tocantins e os povos indígenas, encontra-se estruturada em quatro subtópicos que discutem acerca de dados educacionais sobre a educação infantil escolar indígena entre o povo Akwẽ-Xerente da/na Amazônia legal. Discute ainda sobre Amazônia Tocantinense e sua constituição social, apresentando as terras indígenas no estado do Tocantins e sua população; apresenta a organização social e cosmologia dos Akwẽ-Xerente, além de discorrer sobre as crianças indígenas Akwẽ-Xerente e suas infâncias.

A terceira seção tem como título A criança indígena e a educação infantil escolar indígena: contribuições da psicologia histórico-cultural, estruturada em dois subtópicos que discorrem acerca da criança indígena e a educação infantil escolar indígena sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural e a complexa relação com o aprender e desenvolver na educação infantil escolar indígena; o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade; a educação infantil e a relação do pensar e falar na teoria de Vigotski; discorre também sobre Vigotski e as concepções de aprendizagem do desenvolvimento humano.

A quarta e última seção apresenta como título Educação infantil escolar indígena: currículo e documentos normativos, e encontra-se estruturada em sete subtópicos, que objetivam identificar os documentos legais, em âmbito nacional, que definem a organização político-institucional dessa modalidade de ensino, bem como o currículo que surge a partir dos entendimentos dessa etapa de educação. Aborda a educação escolar indígena, destacando que, desde os tempos coloniais, a educação destinada aos povos indígenas tem sido baseada em pressupostos etnocêntricos, os quais se revelaram equivocados e opressores.

Essa mesma seção discute acerca da educação infantil, afirmando que deve ser organizada e estruturada de acordo com as deliberações legais da Constituição Federal (CF), Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (RECENAI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Plano Nacional de Educação (PNE), Parecer CNE/CEB nº 13/2012, Resolução nº 05/2012, Lei n. 13.005/2014 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015).

Assim, aborda sobre a educação escolar indígena que, historicamente, somente na década de 1970 ganha notoriedade e começa a tomar força a partir das discussões de organizações, associações, comissões que lutavam para que direitos fossem asseguradas aos povos indígenas. Abordamos também sobre educação infantil escolar indígena, apresentando que esta deve ser adequada às necessidades e peculiaridades de cada etnia, município ou região, com respeito às suas línguas e tradições. No contexto educação infantil escolar indígena, é preciso garantir a formação de professores indígenas, a elaboração de materiais didáticos próprios e a adaptação dos currículos escolares às realidades locais.

Estudamos os documentos normativos sobre o que é a educação infantil escolar indígena que apresentam o marco legal para educação escolar indígena, as concepções teóricas de currículo e a relevância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado das crianças indígenas Akwê-Xerente. Realizamos ainda uma breve discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e discutimos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a educação infantil escolar indígena a partir de uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, que, para Gil (2008, p. 25), “[...] é uma atividade intelectual que possui o objetivo de obter informações e conhecimentos a partir de documentos escritos”, utilizamos autores como: Melià (1979), Grupioni (1998a, 2001b), Cohn (2000a, 2002b, 2010c, 2022d) Silva (2002), Prestes (2010), Ribeiro (1996), Vigotski

(1935a, 1998b, 1984c, 2007d, 2009e, 2018f, 2021g) e Zoia (2009), dentre outros autores que discorrem sobre a temática em questão.

Desse modo, espera-se que este estudo contribua para o avanço do conhecimento sobre a educação infantil escolar indígena entre o povo Akwê-Xerente na Amazônia legal, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a formulação de políticas e práticas educacionais mais adequadas e inclusivas. Além disso, espera-se que a compreensão dos aspectos históricos-sociais dessa modalidade de ensino auxilie na promoção do ensino e aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento integral das crianças Akwê-Xerente da/na Amazônia Tocantinense, pois transcende a mera instrução acadêmica e abrange a promoção holística de todas as dimensões do ser humano – física, emocional, cognitiva, social, cultural e espiritual – conforme valores e tradições dessa comunidade.

A **dimensão física** envolve o crescimento saudável das crianças, o que inclui práticas de saúde, nutrição e atividades físicas que respeitam e integram as tradições culturais Akwê-Xerente. Já a **dimensão emocional** refere-se ao fortalecimento da autoestima e ao desenvolvimento de habilidades para o manejo das emoções, em consonância com práticas e valores culturais que orientam a expressão emocional no contexto comunitário. Na **dimensão cognitiva**, o ensino vai além dos conteúdos acadêmicos tradicionais, incorporando conhecimentos ancestrais, como história oral, práticas agrícolas e saberes sobre a natureza. Essa abordagem busca promover uma aprendizagem contextualizada e significativa, que dialogue com a realidade das crianças. A **dimensão social**, por sua vez, foca no desenvolvimento de competências para a convivência harmoniosa tanto dentro quanto fora da comunidade, valorizando o respeito às diferenças, a cooperação e a responsabilidade social. A **dimensão cultural** é fundamental para a preservação e valorização da identidade étnica das crianças, assegurando que elas conheçam, pratiquem e se orgulhem de suas tradições, língua, rituais e valores. Por fim, a **dimensão espiritual** trata da conexão das crianças com as crenças e práticas religiosas da comunidade, garantindo o respeito e a continuidade das tradições espirituais Akwê-Xerente.

## SEÇÃO I

### **1 A EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA NAS DISSERTAÇÕES E TESES NA/DA AMAZONIA LEGAL E O POVO AKWÊ-XERENTE (2012 – 2022): AUSÊNCIAS, LACUNAS E DESAFIOS**

Esta seção tem como objetivo apresentar um breve levantamento de estudos referente à Educação Infantil Escolar Indígena na Amazônia Legal brasileira, especificamente no contexto do povo Akwê-Xerente, com base nas Teses e Dissertações produzidas de 2012 a 2022 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para estabelecer um panorama abrangente sobre a educação infantil escolar indígena na região da Amazônia Tocantinense, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. O método utilizado envolveu a busca na BDTD por meio do filtro “todos os campos”, utilizando palavras-chave como **“Educação infantil indígena Tocantins”**, **“Educação indígena Tocantins”**, e **“educação Akwê”** nos idiomas português e inglês. Foram aplicados critérios de inclusão, como a seleção de teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2022, em português e/ou inglês, relacionadas aos temas em questão.

A seleção dos trabalhos foi feita a partir dos bancos digitais de programas de pós-graduação no Brasil, seguida pela leitura integral das dissertações e teses selecionadas, visando identificar dados relevantes como autor, título da pesquisa, instituição, ano de defesa, temática abordada e resultados obtidos. Foram estabelecidos critérios de exclusão, como relatos de experiências e resumos de monografias de graduação e pós-graduação, para garantir a qualidade e pertinência dos trabalhos analisados e trabalhos fora da temática educação infantil escolar indígena Tocantins.

Um dos desafios encontrados foi a escassez de trabalhos específicos sobre educação infantil escolar indígena na/da região Amazônica sobre os povos Akwê-Xerente, especialmente no período inicial da busca. A análise inicial revelou que havia um trabalho produzido no período de 2012 a 2022 com o descritor **“Educação infantil indígena Tocantins”**, porém o trabalho intitulava-se “Educação Escolar Quilombola: ações pedagógicas para prevenção e controle do sobrepeso e da obesidade em adolescentes”, produzido na Universidade Federal da Bahia no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF), portanto não relacionado nem ao tema nem ao recorte geográfico, indicando a necessidade de ampliar os critérios de busca e delimitar o contexto geográfico e cultural com mais precisão.

Ao ampliar a busca para “Educação indígena Tocantins” e refinar o período, de 2012 a 2022, foram identificadas 54 (cinquenta e quatro) trabalhos relacionados, a temática no banco de dados da BDTD. Porém algumas estavam se repetindo, conforme tabela a seguir.

Tabela 1: Quantidade de estudos relacionados ao descritor “Educação indígena Tocantins 2012 a 2022”

Nº de teses	Nº de Dissertações	Total
26	28	54

Fonte: elaborado pela autora (2024), com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2024).

Ao analisar o descritor “educação indígena Tocantins”, é possível observar que, ao examinar mais de perto, algumas pesquisas apresentam certa repetição de temas e abordagens, enquanto outras não se mostram diretamente relacionadas ao assunto do descritor. Esse panorama evidencia a necessidade de uma revisão crítica e aprofundada das pesquisas existentes nesse campo, a fim de identificar lacunas de conhecimento, potenciais vieses ou distorções conceituais. A presença de estudos que não estão estritamente alinhados com o tema da educação indígena também ressalta a importância de uma definição clara dos critérios de seleção e da delimitação do escopo da pesquisa, visando a garantir a qualidade e a relevância dos resultados obtidos para o avanço do conhecimento nessa área específica.

Apos essa constatação, avançamos para um afinamento da pesquisa por assunto e ainda conferir quantos títulos não se repetiam, assim obtivemos os resultados da tabela abaixo.

Tabela 2: Quantidade de estudos relacionando assuntos e títulos que não se repetem sobre o descritor “Educação indígena Tocantins 2012 a 2022”

Nº de assuntos no banco de dados	Nº de títulos que não se repetem	Total
30	45	54

Fonte: elaborado pela autora (2024), com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2024).

A realização de uma pesquisa dentro do estado da arte sobre o tema da educação indígena no estado do Tocantins por assunto revelou uma situação interessante e desafiadora. Ao examinar a base de dados da Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, foram identificados cerca de 30 assuntos relacionados à temática em questão. Contudo, uma análise

mais detalhada evidenciou que muitos desses assuntos se repetiam ou estavam associados ao mesmo trabalho acadêmico, resultando em uma aparente redundância na abordagem dos estudos. Além disso, constatou-se que alguns trabalhos eram listados em diferentes assuntos, indicando uma dispersão de informações e uma falta de padronização na categorização dos temas. Esse cenário aponta para a necessidade de uma revisão crítica dos critérios de indexação e classificação adotados pelas bases de dados acadêmicas, bem como para a importância de uma maior coordenação e integração entre os pesquisadores e instituições responsáveis pela gestão dessas informações, visando a otimizar o acesso e a organização do conhecimento produzido na área da educação indígena no contexto do Tocantins. Essas reflexões são fundamentais para garantir a qualidade, a relevância e a efetividade das pesquisas realizadas nesse campo, contribuindo assim para um avanço significativo no entendimento e na promoção de práticas educacionais mais inclusivas e culturalmente sensíveis para as comunidades indígenas.

Tabela 3: Quantidade de estudos relacionados ao descritor “Educação indígena Tocantins 2012 a 2022” por assunto

Assunto	Nº de teses	Nº de Dissertações	Total
Interculturalidade	2	5	7
Educação escolar indígena	2	3	5
Território	2	1	3
Code-switching (se repete duas vezes)	2	0	2
Conhecimentos etnomatemáticos (se repete duas vezes)	0	2	2
Ecologia de saberes (se repete duas vezes)	0	2	2
Educação	1	1	2
Educação ambiental (assunto se repetiu duas vezes no banco de dados)	2	0	2
Educação indígena (assunto se repetiu duas vezes no banco de dados)	2	0	2
Educação indígena (se repete duas vezes)	0	2	2
Estratégias de sobrevivência (se repete duas vezes)	2	0	2
Etnografia Mehi (se repete duas vezes)	0	2	2
Família Ava – Canoeiro do Rio Tocantins (se repete duas vezes)	2	0	2
Histórias Mehi (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	0	2	2
Indígenas	1	1	2
Integração (se repete duas vezes)	0	2	2

Javé (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	0	2	2
Krahô Mehi (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	0	2	2
Língua Akwê Xerente (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	2	0	2
Língua Indígena (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	2	0	2
Língua Portuguesa (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	2	0	2
Línguas em contato (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	2	0	2
Mulheres Mehi (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	2	0	2
Mão de obra (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	0	2	2
Não indígenas (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	0	2	2
Políticas indigenistas (mesmo trabalho aparece em outros assuntos)	0	2	2
Políticas públicas e professores indígenas (assunto se repetiu duas vezes no banco de dados)	0	2	2
Representações (assunto se repetiu duas vezes no banco de dados)	2	0	2
Ressignificações culturais e espaciais (assunto se repetiu duas vezes no banco de dados)	2	0	2
Sociolinguística (assunto se repetiu duas vezes no banco de dados)	2	0	2

Fonte: elaborado pela autora (2024), com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2024).

É importante ressaltar que, embora os estudos encontrados contribuam para compreender aspectos específicos da educação infantil escolar indígena, como a valorização da literatura indígena na formação de leitores ou a integração dos saberes tradicionais ao currículo escolar, ainda há lacunas a serem preenchidas. A falta de materiais e recursos pedagógicos específicos, a influência do entorno urbano nas comunidades indígenas e a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas são desafios evidenciados nos trabalhos analisados, e nota-se que falta uma política pública específica para a educação infantil escolar indígena que interesse ao povo indígena do Tocantins.

Prosseguimos na nossa pesquisa na base de dados e pesquisamos o descritor “educação Akwê” e obtivemos o seguinte resultado descrito na tabela a seguir.

Tabela 4: Quantidade de estudos relacionados ao descritor “Educação Akwê”

Palavras chave	Nº de teses	Nº de Dissertações	Total
Educação akwê	05	04	09

Fonte: elaborado pela autora (2024), com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2024).

A pesquisa realizada utilizando o descritor “educação Akwẽ” revelou um número limitado de trabalhos disponíveis, totalizando apenas nove registros, entre os quais cinco eram teses e quatro dissertações. Surpreendentemente, nenhuma dessas obras abordava de forma inédita ou específica a questão da educação escolar das crianças Akwẽ Xerente em qualquer aspecto relevante. Além disso, esses mesmos trabalhos apareceram também em pesquisas mais amplas sobre "educação indígena no Tocantins", o que evidencia falta de diversidade e profundidade nos estudos sobre esse tema específico. O recorte temporal da pesquisa, de 2012 a 2022, cobre um período substancial para a produção acadêmica. No entanto, a análise revela uma carência de estudos que abordem a educação Akwẽ de maneira substancial ou inovadora no contexto educacional indígena do Tocantins.

Até 2012, a ausência de documentos específicos sobre a oferta de educação infantil em contextos indígenas no Brasil evidenciava uma lacuna significativa nas políticas públicas e nos registros oficiais. A educação indígena foi historicamente negligenciada, e a educação infantil, em particular, recebeu pouca atenção. Diversos fatores contribuíram para essa falta de documentação. A educação infantil, reconhecida como um direito e uma etapa crucial do desenvolvimento infantil, começou a ganhar destaque nas políticas educacionais brasileiras apenas com a Constituição de 1988 e, de forma mais específica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. No entanto, a educação indígena, com suas especificidades culturais e linguísticas, ainda era pouco considerada nas políticas educacionais gerais.

Essa falta de documentação também se relaciona com a invisibilidade histórica das comunidades indígenas nas políticas públicas. Muitos governos locais e nacionais não priorizaram a coleta de dados ou a criação de políticas voltadas para a educação infantil em comunidades indígenas. Isso resultou na ausência de diretrizes claras, investimentos adequados e currículos que respeitassem tradições e culturas indígenas.

É fundamental refletir sobre o propósito de uma educação infantil em contextos indígenas. Ou, como formulei a partir desta pesquisa: qual é o objetivo de uma educação infantil escolar indígena?

Quando se aborda a questão da educação infantil indígena, é necessário fazer um paralelo com a concepção de infância e desenvolvimento infantil nas sociedades indígenas, que muitas vezes diverge dos modelos ocidentais. Para os povos indígenas, o processo

educativo não se limita ao espaço escolar, mas é intrinsecamente ligado ao cotidiano, às práticas culturais, aos rituais e à convivência comunitária. O aprendizado se dá de maneira orgânica, por meio de observação, participação e transmissão oral de saberes.

A partir dessa perspectiva, a necessidade de uma educação infantil escolar indígena surge como uma resposta tanto às demandas das comunidades indígenas por uma educação que respeite e valorize suas tradições, quanto às políticas públicas que visam a assegurar o direito das crianças indígenas a uma educação de qualidade, conforme previsto na legislação brasileira.

A educação infantil no contexto indígena deve ser compreendida como um espaço de resistência cultural e de fortalecimento das identidades étnicas. Autores como Daniel Munduruku (2003) e Gersem Baniwa (2006) defendem que a educação escolar indígena, incluindo a educação infantil, deve atuar como um instrumento para a autonomia dos povos indígenas, promovendo o diálogo entre o conhecimento tradicional e o conhecimento escolar.

Daniel Munduruku (2003, p. 33) afirma: “A educação indígena deve ser uma forma de garantir a continuidade cultural e a autonomia dos povos indígenas, respeitando e valorizando seus saberes tradicionais”. De maneira similar, Gersem Baniwa (2006, p. 55) ressalta: “A educação deve contribuir para a preservação das culturas e línguas indígenas, integrando o conhecimento acadêmico com as práticas culturais locais”.

Esse diálogo é crucial, pois permite que a educação infantil indígena não apenas prepare as crianças para o ambiente escolar formal, mas também reforce os laços com sua cultura, promovendo a continuidade das tradições e o fortalecimento das línguas maternas. Alinhando-se com a perspectiva de Vigotski, a educação infantil indígena deve ser vista como um processo mediado cultural e socialmente. Segundo Vigotski (1978, p. 22), “o desenvolvimento é um processo de internalização das práticas culturais e sociais, que ocorre através da interação social e do aprendizado cultural”.

Dessa forma, a educação infantil indígena deve integrar o conhecimento tradicional e escolar de maneira que as crianças desenvolvam suas competências dentro de um contexto culturalmente relevante. Isso fortalece suas identidades étnicas e contribui para a autonomia das comunidades indígenas, alinhando-se com a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento são influenciados e enriquecidos pelo ambiente social e cultural.

Foi somente com o avanço das discussões sobre os direitos dos povos indígenas, especialmente após a promulgação do Estatuto do Índio em 1973 e da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas em 2007, que houve maior conscientização sobre a necessidade de políticas educacionais específicas para essas comunidades. No entanto,

a documentação oficial sobre a oferta de educação infantil em contextos indígenas começou a surgir de forma mais significativa apenas após 2012, com a implementação de políticas mais inclusivas e a valorização das culturas indígenas no sistema educacional brasileiro.

A partir de 2012, a política de educação infantil em contextos indígenas no Brasil começou a se consolidar com a implementação de diretrizes específicas e iniciativas que reconhecem a importância de uma educação diferenciada para as crianças indígenas. Um marco importante foi a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essa resolução, embora voltada para a educação infantil em geral, abriu espaço para adaptações que respeitam as especificidades culturais e linguísticas das diferentes etnias indígenas. Ela reforça a ideia de que a educação infantil deve considerar as diversidades culturais e sociais, incluindo a valorização das culturas indígenas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com as tradições e saberes desses povos.

Contudo, mesmo com esses avanços, o contexto do Tocantins e, em particular, o do povo Akwẽ Xerente, ainda enfrenta desafios significativos quanto à carência de pesquisas específicas sobre a educação infantil entre os Akwẽ Xerente que reflita sobre a trajetória histórica de busca pela educação, em especial a educação infantil escolar indígena. Apesar das políticas implementadas, ainda há falta de estudos que investiguem de maneira aprofundada e contextualizada as necessidades educacionais das crianças Akwẽ Xerente. Isso evidencia a necessidade urgente de mais pesquisas que possam contribuir para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que realmente reflitam valores, saberes e culturas indígenas, garantindo uma educação infantil inclusiva e respeitosa das especificidades culturais do povo Akwẽ Xerente.

Uma das razões para essa lacuna pode estar relacionada à visão historicamente marginalizada que a sociedade tem em relação às populações indígenas. Essa marginalização se reflete na falta de investimento em políticas públicas específicas para a educação indígena, incluindo a educação infantil. Além disso, questões como a distância geográfica das aldeias, a falta de infraestrutura adequada nas escolas indígenas e a escassez de profissionais qualificados também contribuem para a escassez de estudos e práticas efetivas nesse contexto.

Outro aspecto relevante é a necessidade de uma abordagem intercultural e inclusiva na educação infantil indígena, levando em consideração os saberes tradicionais, a língua materna e as especificidades culturais de cada comunidade. Isso requer um diálogo constante entre os conhecimentos ancestrais e os conteúdos curriculares convencionais, bem como o

fortalecimento da identidade cultural das crianças indígenas desde os primeiros anos de vida na escola.

Além disso, é preciso garantir o envolvimento das comunidades indígenas, dos educadores e das instituições de ensino superior nesse processo, promovendo uma abordagem participativa e colaborativa que valorize e respeite a diversidade cultural e linguística do estado. Não é a ausência de estudos sobre a educação infantil escolar indígena que constitui o principal desafio nesse campo no Tocantins. Em vez disso, a questão central reside na utilidade e relevância desses estudos para contextos específicos, suas implicações práticas e os beneficiários diretos. A importância de uma abordagem crítica não está apenas em aumentar o volume de pesquisas, mas em assegurar que essas pesquisas respondam a perguntas fundamentais: para que servem? Para quem são direcionadas? E por que são necessárias? A efetividade da educação infantil escolar indígena no Tocantins depende da integração de conhecimentos acadêmicos com as necessidades reais das comunidades indígenas, garantindo que a pesquisa não apenas enriqueça o campo acadêmico, mas também ofereça soluções concretas e aplicáveis para a realidade educacional dessas comunidades.

Portanto, a análise desse levantamento bibliográfico revela que a questão central não é a mera falta de estudos sobre a educação infantil escolar indígena, mas sim a relevância e a aplicação prática desses estudos. É essencial que pesquisas e ações voltadas para a educação infantil escolar indígena na região Amazônica não apenas se ampliem, mas também se tornem verdadeiramente úteis ao considerarem as particularidades culturais, sociais e educacionais das comunidades indígenas. A eficácia da educação infantil dependerá de como essas pesquisas abordam questões fundamentais: qual é a sua finalidade? Quem se beneficiará diretamente? E por que são necessárias? O foco deve estar em promover uma educação mais contextualizada e efetiva, que realmente atenda às necessidades e realidades das crianças indígenas.

O próximo tema a ser estudado, de extrema relevância e complexidade, é a Amazônia Legal Brasileira, com um enfoque específico no estado do Tocantins e sua relação com os povos indígenas. A Amazônia Legal abrange uma vasta região de importância ambiental global, rica em biodiversidade e recursos naturais, onde diversas populações indígenas têm suas histórias, culturas e modos de vida profundamente conectados ao meio ambiente. No contexto do estado do Tocantins, que faz parte dessa área geográfica, torna-se crucial entender as dinâmicas socioambientais, os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas e as políticas públicas voltadas para a proteção dos territórios e direitos desses povos. Explorar essa temática permite não apenas compreender melhor as realidades locais e as questões socioambientais em jogo,

mas também contribuir para futuros estudos sobre a infância e as crianças na Amazônia, sobretudo do povo Akwê-Xerente, permitindo assim uma visão mais abrangente e sensível das condições de vida e desenvolvimento das novas gerações dentro desse contexto específico.

## SEÇÃO II

### **2 TOCANTINS E OS POVOS INDÍGENAS: COMPREENDENDO A INFÂNCIA NA AMAZÔNIA LEGAL BRASILEIRA, COM ENFOQUE NOS AKWÊ-XERENTE**

Esta seção tem como objetivo discutir alguns dados educacionais sobre a educação infantil escolar indígena entre o povo Akwê-Xerente na/da Amazônia legal. Para tanto, a presente seção foi organizada em subtópicos. O primeiro deles discorre acerca da Amazônia Legal, povos indígenas e apresenta também alguns dados educacionais. Nele esclarecemos que cerca de 60% dos povos indígenas do Brasil vivem na Amazônia Legal, e que é ainda a região onde se encontra, segundo dados do Censo Escolar (2022), o maior quantitativo de matrículas na educação infantil escolar indígena.

Em seguida, discorremos acerca da Amazônia Tocantinense e sua constituição social, discutimos ainda sobre organização social, cosmologia e brevemente a concepção de infância dos Akwê-Xerente, que se autodenominam Akwê, pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê, e falam a língua Akwê (Nolasco, 2016).

Descrevemos sobre a crianças indígenas Akwê-Xerente e suas infâncias, em que apreendemos que a infância, pensando na teoria vigotskiana, é compreendida como etapa de construção do humano, pois é uma etapa do desenvolvimento humano, cuja interação social que ali acontece transforma o sujeito humano.

#### **2.1 Amazônia Legal: povos indígenas e alguns dados educacionais**

De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2021), cerca de 60% dos povos indígenas do Brasil vivem na Amazônia Legal, mas registra-se a presença de grupos indígenas em todas as Unidades da Federação. É importante dizer que nesta pesquisa os demarcadores regionais que nos interessam são as pesquisas realizadas sobre os povos da Amazônia tocantinense, com ênfase no povo Akwê-Xerente. A Figura 1 apresenta a área considerada como Amazônia Legal Brasileira.

Figura 2: Área da Amazônia Legal Brasileira



Fonte: IBGE, 2022.

Conforme IBGE (2022), a Amazônia Legal é uma área que compreende nove estados do Brasil: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, parte do Maranhão e do Mato Grosso. É considerada a maior região florestal do planeta, abrigo de uma imensa biodiversidade e um terço das reservas hídricas do mundo. A preservação da Amazônia Legal é uma questão de grande importância ambiental, social e econômica. Dessa forma, a legislação brasileira contém diversas leis que visam a proteger a região. Ainda segundo dados do IBGE, a Região amazônica, atualmente, é onde se encontra a maior parte da população indígena brasileira.

É, ainda, a região onde se encontra, segundo dados do Censo Escolar (2022), o maior quantitativo de matrículas na educação infantil escolar indígena. Até o momento da pesquisa, são 2.465 escolas indígenas, que atendem mais de 268 mil estudantes indígenas. Desse total, cerca de 44,5 mil estudantes estão matriculados na educação infantil indígena (até 6 anos) (Censo Escolar, 2022).

Dados do Censo Escolar (2021) dão conta de que as escolas indígenas na região amazônica estão distribuídas principalmente nos estados de Roraima, Amazonas, Pará e Acre. Dessas unidades escolares, a maioria é de gestão estadual, totalizando 56,3%, seguida de escolas federais, que somam 20,7%, e escolas municipais, totalizando 22,9%.

De acordo com o Censo Escolar (2022), a maioria dos estudantes indígenas matriculados na educação infantil na região amazônica são de etnia *Ticuna* (22,4%), seguida de etnia *Kokama* (19,1%), *Baré* (17,2%) e *Sateré-Mawé* (10,4%).

Ao que se refere a educação infantil escolar indígena do povo Akwẽ-Xerente, constatamos que a mesma é ofertada apenas em uma escola, a “Escola Municipal de Educação Infantil Indígena “*Simsari*”, criada e sancionada por meio da Lei Municipal n. 520/2017, situada na Aldeia Salto *Krippe*, na terra indígena Akwẽ do povo Xerente, localizado no Município de Tocantínia/Tocantins.

O artigo 2º desta Lei, versa que: “A escola se destina a oferecer ensino de educação infantil visando o atendimento alunos da localidade e arredores, tendo como extensão os alunos das aldeias Porteira, *Nrõzawi*, Funil *Sakrêpra*, Brejo Comprido” (Tocantínia, 2017).

## 2.2 Amazônia Tocantinense e sua constituição social

Segundo dados Censitários (IBGE, 2022) o estado do Tocantins possui uma população de 1.511.459 habitantes com uma área de 277.720,520 km<sup>2</sup>, divididos em 139 municípios sendo a sua capital a cidade de Palmas, suas maiores cidades junto com a capital, são Araguaína, Gurupi e Porto Nacional. O estado do Tocantins integra a região da Amazônia Ocidental, e tem como limites de fronteira os estados: Maranhão a nordeste, Piauí a leste, Bahia a sudeste, Goiás a sul, Mato Grosso a sudoeste e Pará a oeste. A população indígena é representada pelos povos das etnias *Javaé*, *Karajá*, *Xambioá* *Ava-Canoeiro*, *Krahô-Canela*, *Krahô*, *Apinajé*, *Akwẽ-Xerente*.

A maioria desta população indígena, correspondendo a 15.213 indivíduos (75,9%), reside em terras indígenas, enquanto 4.810 (24%) vivem em outras áreas (urbanas ou não indígenas). Esse cenário representa uma proporção acima da média nacional, com 36,7% vivendo em territórios indígenas e 63,2% fora deles. No Tocantins, essa distribuição é notável, fazendo com que o Estado ocupe o segundo lugar em relação às populações indígenas vivendo em território indígena. O Mato Grosso, com 77,3%, ocupa o primeiro lugar.

Um dado que chamou a atenção foi a dispersão da população indígena pelos municípios do Tocantins. Dos 139 municípios, em 125 deles, há pelo menos uma pessoa que se autodeclara como indígena, ou seja, em apenas 14 municípios do estado não há presença indígena.

As cidades com maior população indígena no Tocantins, segundo dados do último senso divulgados em 2022, estão relacionadas na Tabela 5 por ordem de quantidade.

Tabela 5: População Indígena no Tocantins.

Cidade	População indígena
Tocantínia	4.086
Goiatins	2.650
Tocantinópolis	2.352
Lagoa da Confusão	2.340
Formoso do Araguaia	1.633
Itacajá	1.195
Pium	983
Gurupi	802
Palmas	645
Maurilândia do Tocantins	483

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base no Censo (IBGE, 2022).

Em relação à proporção na população total dos municípios, os maiores são Tocantínia (54,8%), Goiatins (21,3%), Itacajá (17,5%), Maurilândia do Tocantins (15,6%) e Lagoa da Confusão (15,3%). Conforme o IBGE, em 12 municípios no Tocantins há indígenas vivendo em terras indígenas. O Parque Araguaia é a Terra Indígena com maior população do Estado.

Quadro 1: Terras Indígenas no Tocantins

Terra indígena	Etnia	Município	Município	Regularização territorial	Modalidade
Apinajé	Apinajé	Cachoeirinha, Itaguatins, Maurilândia do Tocantins, Bento do Tocantins, Tocantinópolis	141.904,21	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Funil	Xerente	Tocantínia	15.703,80	Regularizada	Tradicionalmente ocupada <sup>2</sup>
Inawebohona Javaé,	Karajá	Pium, Lagoa da Confusão	377.113,57	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Javaé/Ava Canoeiro (Canoanã)	Javaé, Sandolândia	Formoso do Araguaia	0	Em Estudo	Tradicionalmente ocupada

<sup>2</sup> A definição de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios encontra-se no parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal: são aquelas "por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estare as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seu usos, costumes e tradições" (Brasil, 1988).

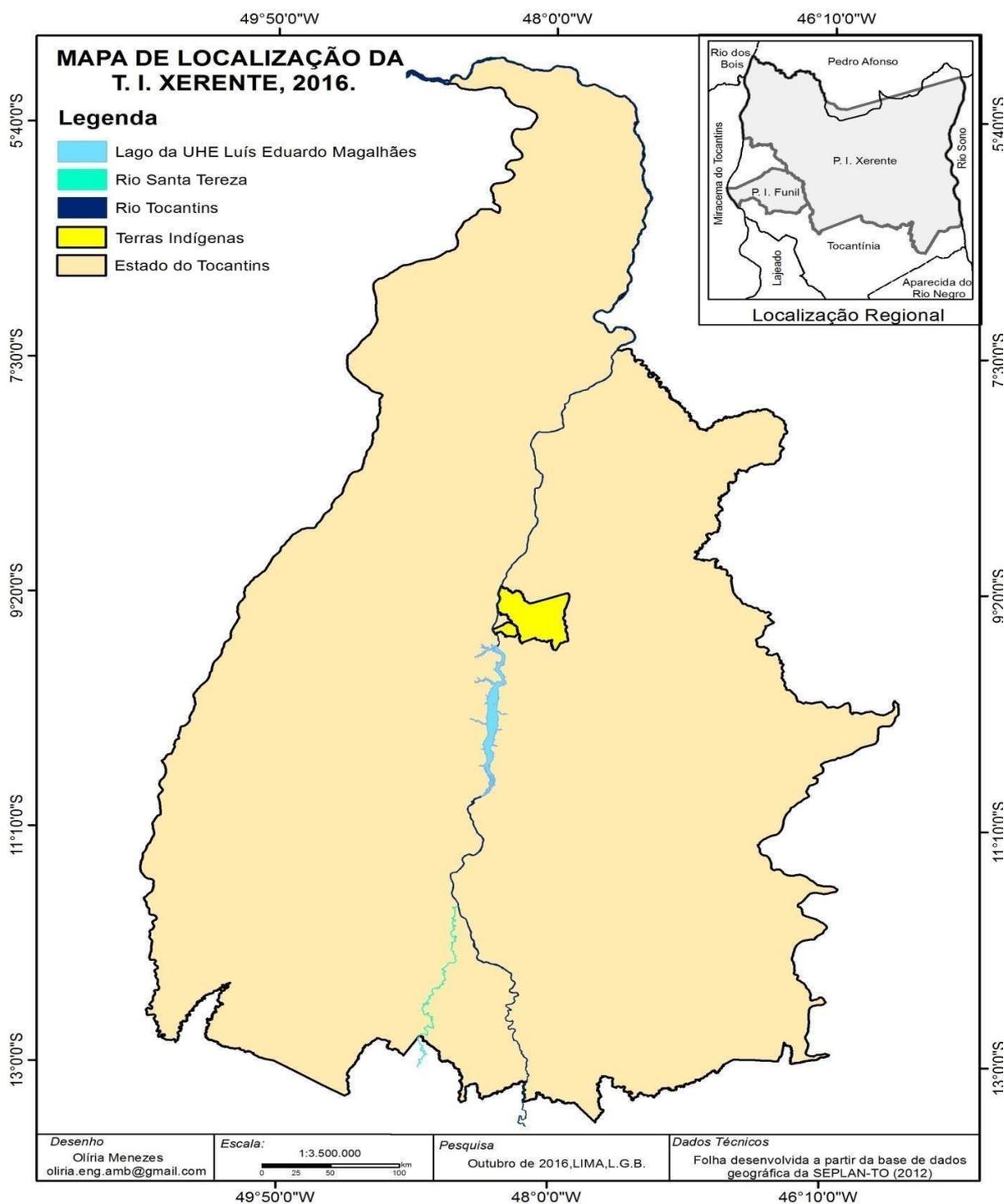
Krahô Kanela	Krahô Kanela	Lagoa da Confusão	7.612,77	Regularizada	Reserva Indígena
Kraolândia	Krahô	Itacajá, Goiás	302.533,40	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Maranduba	Karajá	Araguacema	375.1538	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Parque Araguaia	Ava-Canoeiro, Javaé,	Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e	1.358.499,48	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
	Karajá e Pium Tapirapé				
Taego ãwa	Ava-Canoeiro	Formoso do Araguaia	28.510,00	Declarada	Tradicionalmente ocupada
Utaria Wyhyna/Iròdu Iràna	Karajá, Javaé	Pium	177.466,00	Declarada	Tradicionalmente ocupada
Xambioá Guaraní,	Karajá	Santa Fé do Araguaia	3.326,35	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Xerente	Xerente	Tocantínia	167.542,11	Regularizada	Tradicionalmente ocupada

Fonte: elaborado pela autora (2022); com base em Lima (2016).

Já a terra Xerente, da etnia Xerente, que faz parte deste estudo, também é regularizada e se encontra localizada no município de Tocantínia e sua área é 167.542,11ha.

Para melhor entendimento acerca da temática pesquisada, a figura três apresenta o mapa das Terras Indígenas Xerente, localizada no Município de Tocantínia, no estado do Tocantins.

Figura 3: Mapa do Tocantins que apresenta a localização das Terras Indígenas Xerente



Fonte: Lima (2016).

De acordo com Lima (2016), entre 1975 e 1979, assim como em 1984 e 1985, os governos procederam com a demarcação de uma considerável extensão de áreas indígenas.

Para Valadão e Azanha (1991) citados por Lima (2016), essas delimitações não resultaram de pressões exercidas pelos grupos indígenas, mas sim de uma necessidade governamental em quantificar as terras públicas disponíveis para os empreendedores que estavam ingressando na Amazônia, como parte de um plano de desenvolvimento regional iniciado na década de 1970 no regime Militar. Durante esse período, ganharam destaque a demarcação da Terra Indígena Área Grande Xerente, em 1972, e da Terra Indígena Funil dos Akwê-Xerente, em 1982.

### 2.3 Organização social e cosmologia dos Akwê-Xerente

Os Xerentes, que se autodenominam Akwê, pertencem ao tronco linguístico *Macro-Jê*, da família Jê, e falam a língua Akwê. Eles são conhecidos como o “povo das metades” devido à sua organização social, que se baseia em um sistema de divisão em duas metades sociocosmológicas – *Doí* e *Wahirê* – que estão associadas ao Sol e à Lua, os heróis míticos fundadores da sociedade Xerente. A onça (*huku*) também desempenha um papel importante na mitologia Xerente, pois foi responsável por ensiná-los a usar o fogo. A metade *Doí* compreende os clãs *Kuzaptedkwá* (os detentores do fogo), *Kbazitdkwá* (os detentores do algodão) e *Kritóitdkwá* (os detentores do jogo com a batata assada ou detentores da borracha). Por outro lado, a metade *Wahirê* inclui os clãs *Krozaké*, *Kreprehi* e *Wahirê*, que acompanham o nome com essa metade (Nolasco, 2006).

Outro elemento essencial para a identificação e localização dos Xerente em seu contexto sociocultural mais amplo é a arte da pintura corporal. Dois padrões próprios da pintura corporal fundamentais são a forma de identificação: o traço, que denota a afiliação aos clãs da metade *Wahirê*, e o círculo, que identifica a pertença aos clãs da metade *Doí*.

Figura 4: Padrões da pintura corporal e identificação da afiliação aos clãs da metade *Wahirê*, e o círculo, que identifica a pertença aos clãs da metade *Doí*.

Metades	Doi	Pinturas	Wahirê	Pinturas
Clãs	Kuzã (Kunmã)	⊙	Wahirê	
	Kbazi (Insrõ)	⊙	Krozaké	≡
	Krito (Insibdu)	⊙	Kreprehi	⊙≡

Fonte: adaptado de Nolasco (2006, p. 33).

Os adultos Xerente reservam a pintura corporal para benefícios cerimoniais, enquanto as crianças são pintadas diariamente. As pinturas dos adultos estão relacionadas a várias esferas da organização social e cerimonial, como aulas de idade, festas, partidos da tora, casamentos e funerais.

Os núcleos básicos da pintura corporal Akwê-Xerente são obtidos a partir de ingredientes específicos: o preto é produzido misturando carvão com pau-de-leite, o vermelho é obtido a partir de sementes de urucum, e o branco é complementado com penas de periquito ou algodão. Antes da aplicação da pintura, os corpos ficam untados com óleo de babaçu. Para criar os detalhes, como círculos e traços, os Akwê-Xerente esculpem pedaços de miolo de tora de buriti, que são usados como uma espécie de "carimbo".

Nas famosas corridas de tora de buriti, que reafirmam a persistente divisão dual entre os Akwê-Xerente, cada equipe, *Steromkwá* e *Htamhã*, carrega uma tora esculpida e ornamentada com motivos relacionados, respectivamente, às figuras da sucuri e do jabuti. Os pajés desempenham um papel importante ao adornar as toras, buscando a proteção dos espíritos da floresta. As duas metades, juntamente com seus respectivos irmãos, possuem uma rede de deveres e obrigações mútuas. Essas metades, os seis clãs e suas linhagens associadas são patrilineares, o que significa que a transmissão de status ocorre de pai para filho, avô paterno para neto e assim por diante.

Dessa forma, cada grupo Xerente possui um conjunto de nomes próprios que são transmitidos de geração em geração, desempenhando um papel crucial na identificação e diferenciação dos indivíduos Xerente dentro de sua estrutura social. A sociedade Akwê-Xerente sendo patrilinear, significa também que, de acordo com sua cultura, as crianças são consideradas parte da família do pai, e o tio desempenha um papel significativo na estrutura social (Nolasco, 2016).

## **2.4 Crianças indígenas e suas infâncias**

Nesta pesquisa, observamos que, embora o debate sobre a concepção de infância indígena esteja se intensificando na academia brasileira, ele ainda é relativamente incipiente. Antes, porém, é necessário elucidar como as diferentes concepções sobre o período em que se consolidou a modernidade, compreende e define os (des)encontros no movimento histórico que referencia o que hoje chamamos de infância moderna para que seja possível pensar de que modo essa forma de conceber a infância tem influenciado na compreensão que buscamos sobre infância e criança indígena.

Marco e referência de „civilização“, a Europa instaura modelos de cidades, de educação, de política, saúde e ciência. As transformações políticas, econômicas e culturais advindas dessa nova perspectiva, produzem uma nova sociedade mais moderna que, por consequência das conquistas e processos colonizadores, influenciou boa parte do mundo ocidental. Deste modo, é fundamental estudar a história da infância para compreender não apenas as diversas relações consolidadas em torno da noção de infância, como também compreender os vários desafios impostos pela modernidade ao tratamento da infância, tanto em âmbito epistemológico quanto educacional, social, político e econômico (Ariès,1978).

“A História Social da Infância e da Família” é uma obra escrita pelo historiador francês Philippe Ariès em 1960, que aborda a evolução do papel da família na sociedade e como a concepção de infância se desenvolveu ao longo da história. Segundo Ariès, antes do século XVII, a infância não era uma fase distinta da vida e as crianças eram tratadas como adultos em miniatura. “Não havia[...] um conceito de infância separado da idade adulta” (Ariès,1978, p. 56). Ainda segundo o autor, naquela época, as crianças eram vistas como miniaturas dos adultos e eram assim tratadas, a disciplina era rígida e as formas de castigo severas.

A partir do século XVII, começou a surgir a ideia de que as crianças eram indivíduos distintos, o que levou a mudanças significativas nas práticas de criação e educação. A concepção da infância começou a ser reconhecida como uma fase própria e especializada do desenvolvimento humano. Influentes educadores da época, como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel, desempenharam papéis cruciais nesse processo.

Jean-Jacques Rousseau (1995), em “Emílio ou Da Educação”, argumentou que a infância deve ser valorizada e que a educação deve respeitar as fases naturais do desenvolvimento da criança, promovendo um crescimento equilibrado. Johann Heinrich Pestalozzi (2023) destacou a importância de métodos de ensino centrados na criança, que integravam o desenvolvimento emocional e moral com o intelectual. Friedrich Fröbel (2002), por sua vez, introduziu o conceito de jardim de infância e enfatizou o aprendizado por meio de atividades lúdicas. Esses pensadores contribuíram para uma nova abordagem da infância, que passou a ser vista como uma etapa crucial e distinta do desenvolvimento humano, influenciando profundamente as práticas educacionais e a percepção social da infância.

Ainda conforme o autor, a escolarização em uma escala maior no final do século XIX e início do século XX foi um pretexto importante para a criação da concepção de “infância”. As crianças passaram a ser vistas como seres que precisavam ser educados e protegidos. A

partir daí, surgiu a ideia de que as crianças deveriam ser cercadas de amor e carinho. Ariès apresenta um construto de conhecimento valioso e rico sobre a infância, contribuindo significativamente para nosso entendimento histórico desse tema. No entanto, é importante destacar que existem numerosos contrapontos e discussões acadêmicas contrárias a certos aspectos da obra de Ariès. Algumas das mais duras vieram da antropóloga Margaret Mead, que argumentou que Ariès não dava conta da diversidade cultural e que sua imagem da “infância” era baseada em um modelo europeu que não se aplicava ao resto do mundo.

Uma das críticas mais comuns é direcionada à tese central de Ariès de que a infância, tal como a entendemos hoje, não existia na Idade Média e que a sociedade ocidental passou por uma transformação fundamental na percepção e tratamento das crianças ao longo dos séculos.

Vários historiadores criticam a obra de Philippe Ariès, “História Social da Criança e da Família”, por simplificar a complexidade das relações familiares e práticas educativas históricas. Geoffrey Elton (1983) destaca que Ariès se baseou excessivamente em retratos artísticos, os quais não necessariamente refletem a realidade cotidiana. Harry Hendrick (1992) argumenta que as fontes de Ariès são limitadas e fora de contexto, confundindo práticas reais com prescrições morais.

Nicholas Orme (2001), em “Medieval Children”, contesta a tese de Ariès de que as crianças medievais eram vistas apenas como "adultos em miniatura". Orme apresenta evidências de que pais medievais realmente demonstravam carinho e preocupação com seus filhos, similarmente aos pais modernos. Orme (2001) também critica Ariès por não reconhecer a diversidade das experiências infantis e o afeto parental presente na Idade Média.

Essas críticas indicam que, apesar da influência significativa de Ariès no campo da história da infância, suas conclusões são vistas por alguns estudiosos como simplificações e generalizações que não capturam plenamente a complexidade das relações familiares ao longo do tempo. Ainda, acerca das críticas aos estudos de Ariès, Heywood (2004, p. 27) argumenta que

Tendo a poeira baixado um pouco no debate, parece indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância. Seguindo o pensamento de David Archard, poderia-se dizer que o mundo medieval provavelmente teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas. Como historiador, deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes.

Essas críticas incentivam uma análise mais ampla e contextualizada das relações familiares e da infância ao longo do tempo, levando em consideração múltiplos aspectos sociais, culturais e econômicos.

As ideias historicamente construídas e naturalizadas de criança e infância nos levam a considerar que existem diversas dinâmicas culturais de produção social da infância de acordo com cada contexto específico produzido historicamente. Como colocado pela estudiosa da criança, Clarice Cohn (2005, p. 9),

Precisamos ser capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista [...] Não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade – o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole.

David Maybury-Lewis (1974) importante pesquisador das questões indígenas, que inclusive esteve entre os Akwẽ-Xerentes e contribuiu para documentar aspectos da cultura, organização social, cosmovisão e desafios enfrentados por esse grupo específico, sendo bem reconhecido na comunidade acadêmica, vai afirmar que, as crianças indígenas estão inseridas em contextos culturais complexos desde o nascimento. Elas aprendem sobre sua cultura não apenas por meio de instrução direta, mas também por meio de observação, participação em atividades cotidianas e narrativas transmitidas oralmente.

A pesquisadora indígena Maria de Lourdes kopénoti Terena, que utiliza o nome de escritora de Maria de Lourdes Elias Sobrinho, em sua Dissertação intitulada “Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia cachoeirinha/ miranda/MS”, defendida em 2010, ao falar de sua experiência como criança indígena, afirma que: “é importante destacar que a *kalivôno kopénoti* (criança indígena) desempenha papel ativo, não só na reprodução dos padrões culturais de comunidades, como, também, contribui para a resignificação destes padrões e para a criação e incorporação de novas práticas” (Sobrinho, 2010, p. 20).

Já Mélia (1979, p. 9), estudioso da questão escolar indígena, afirma que as diferenças entre a „educação nacional“ e a „educação indígena“, “às vezes, se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os indígenas não têm educação, porque não têm a „nossa educação“”.

Assim, antes de prosseguir com qualquer comparação entre infância indígena e não indígena e, portanto, educação escolar indígena e educação escolar não indígena é necessário, compreender que a visão sobre os processos educativos que cada sociedade indígena organiza

para educar as gerações futuras contrapõe tanto a visão ocidental de infância, quanto a educação escolar, pois nestas sociedades a criança e infância tem sido foco de permanente atenção e responsabilidade dos adultos em cada comunidade.

Desse modo, a infância, na perspectiva da teoria vigotskiana, é compreendida como etapa de construção do humano. Para Vigotski (1987), a infância compreende uma das fases de desenvolvimento da humanidade a qual todo humano está submetido uma vez que este é um ser de base biológica. No entanto, a forma como se configura essa infância é o que constituirá esse sujeito enquanto criança e enquanto indivíduo social formando assim o seu desenvolvimento humano.

Portanto, compreendemos que a infância é uma etapa do desenvolvimento humano, cuja interação social que ali acontece transforma o sujeito humano, em um sujeito de tempo/espaço determinados o que o tornará pertencente e compreendente de si mesmo pelo viés cultural e social destas interações que se iniciaram nesse período nominado infância humana. Desta forma, então, iremos aqui reconhecer que há uma compreensão de infância e não apenas de criança entre os povos indígenas brasileiros.

Embora haja muitos povos indígenas no Brasil, cada povo possui sua cultura própria, que diferencia os indivíduos e suas formas de pensar, falar, agir e se constituir culturalmente. Ainda assim, entre os povos indígenas, as maneiras como são criadas as crianças comungam de muitas semelhanças. Sobre isso, Mandulão (2006, p. 219) observa que

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real.

Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 18), ao tratarem das crianças indígenas, apresentam seis princípios que orientariam o novo paradigma para o estudo da infância:

1. A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. [...].
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, [...].
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...].

6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Mas, como os documentos normativos concebem teoricamente a infância diversa e complexa indígena? Quando avaliamos a realidade, constatamos um distanciamento entre o direito prescrito e a garantia de efetivação desse direito. Atrélada a essa discussão está presente, como tônica de debates no meio acadêmico e outros segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos públicos oficiais responsáveis pela gestão da educação indígena, um questionamento permanente sobre a função social da educação infantil, demandando a construção de uma identidade para esse nível de escolaridade.

Com base nas leituras realizadas em Melo e Giralдин (2012), inferimos que as sociedades indígenas possuem diversas formas de educação e cuidado com as crianças, entendendo a infância como um ciclo importante da vida em que se deve respeitar e valorizar. Em algumas culturas, as crianças são consideradas como seres sagrados e, por isso, possuem cuidados especiais, como a nomenclatura, em que os pais dão um nome provisório até que ela alcance a idade adulta e possa escolher o seu nome definitivo.

Conforme estudos de Silva (2009) e Cohn (2005), podemos inferir que educação escolar indígena é passada de geração em geração, de forma oral e por meio de exemplos práticos. As crianças aprendem a partir da observação e da participação nas atividades cotidianas da comunidade, como a caça, colheita e pesca. Além disso, é comum a realização de brincadeiras que ensinam valores e habilidades, como a caça aos animais de mentira, o arco e flecha, a confecção de utensílios e tecidos, entre outras atividades.

Apreendemos ainda que o cuidado com as crianças é coletivo e não somente responsabilidade dos pais, mas também dos avós, tios e da comunidade em geral. Toda a aldeia se envolve na educação e proteção das crianças, criando um ambiente de afeto, respeito e de cuidado.

Resgatar o passado dos povos indígenas brasileiros, para Del Priori (2010) é o mesmo que dar voz aos documentos históricos, examinando-os e retirando de forma minuciosa suas informações, ou seja, as lembranças mais desbotadas, mais esquecidas e apagadas. Contudo, é preciso que tenhamos sempre em mente que as palavras que dão voz à concepção de educação infantil indígena, seja ela escolar ou tradicional e a maneira como se escolhe retratá-la, parte sempre de um ponto de vista do adulto e seu estereótipo, conceitos pré-concebidos de criança

e infância quer seja, examinando o passado ou pensando em relação à educação infantil escolar indígena que, possivelmente, se constituirá no futuro.

Assim, povoa o imaginário do adulto um ideal de criança a ser perseguido e implantado por meio da escola e seu ensino. Esta criança ideal sempre foi pensada como aquela que é obediente, saudável e sem vícios. A criança que foge a esse padrão, por sua vez, encontra-se margeada pelos estigmas da exclusão, como as crianças indígenas, pobres, deficientes, negras, mestiças ou que se encontram em qualquer outra situação de vulnerabilidade ou diversa do „padrão“ que a sociedade estipulou.

A defesa dos direitos das crianças indígenas é fundamental para garantir que elas possam crescer e se desenvolver de forma saudável e com respeito à sua cultura e suas tradições. E, a Educação Infantil talvez se configure como um caminho para a defesa desses direitos, que já estão garantidos em documentos legais.

## **2.5 Concepções de infância e criança dos Akwê-Xerente**

Antes de explorar a visão dos Akwê-Xerente sobre a infância e sua cosmologia, é essencial introduzir o conceito de criança tal como compreendido por esse povo. Desse modo, concepção de infância entre os Akwê-Xerente é vista como uma fase essencial para a formação da identidade cultural e social das crianças, marcada por uma imersão profunda nas práticas culturais e na integração gradual aos papéis comunitários.

Para os Akwê-Xerente, a infância representa um momento crucial para a assimilação e perpetuação dos conhecimentos culturais. A aprendizagem das crianças ocorre principalmente por meio da participação ativa em atividades culturais e rituais, bem como pela observação e interação com membros mais experientes da comunidade. Segundo Nascimento (2021, p. 22), "as crianças Akwê-Xerente são vistas como portadoras e transmissoras da cultura e dos valores do povo, aprendendo a partir da participação direta em atividades comunitárias e rituais". Esse modelo de educação cultural é vital para a preservação de tradições e valores do grupo.

Além disso, a educação das crianças é considerada uma responsabilidade coletiva entre a família e a comunidade, refletindo a natureza colaborativa da sociedade Akwê-Xerente. Silva (2020, p. 34) destaca que "a educação infantil entre os Akwê-Xerente é uma responsabilidade compartilhada, onde a família e a comunidade se envolvem ativamente na formação das crianças, ensinando-lhes sobre suas tradições e valores". Esse modelo integrado de educação garante que as crianças não apenas adquiram habilidades práticas, mas também

internalizem os valores e normas culturais, com o envolvimento ativo de familiares e membros da comunidade sendo crucial para seu desenvolvimento social e cultural.

Os rituais e as cerimônias desempenham um papel central na infância dos Akwê-Xerente, marcando as transições significativas no desenvolvimento das crianças. De acordo com Barros (2019, p. 52), "rituais de passagem são fundamentais na infância Akwê-Xerente, simbolizando a integração das crianças em novas fases de sua vida e sua preparação para os papéis futuros dentro da comunidade". Esses eventos não apenas celebram o crescimento das crianças, mas também servem como momentos de aprendizado e adaptação aos novos papéis sociais que elas irão assumir ao longo de suas vidas. Por meio desses rituais, as crianças são integradas às fases subsequentes de sua trajetória social e cultural.

### 2.5.1 A criança Akwê-Xerente

Ao iniciar a teorização sobre as crianças Akwê-Xerente, é importante compreender ao menos brevemente sobre sua cosmologia, afinal essa noção direciona esse povo sobre os cuidados com as crianças desde o nascimento e vão influenciar o modo como educam socializam e se relacionam com suas crianças.

O cosmos<sup>3</sup>, segundo a cultura Akwê-Xerente, está dividido em “três níveis, a terra (*tka*), que foi criada e transformada pelo sol, é onde vivem o homem e alguns animais; o céu (*hêwa*), que é sustentado por uma grande árvore, é onde vivem as estrelas e um outro povo; e o mundo subterrâneo (*tka kamô*), que é onde vivem animais ferozes como o porco queixada, um grande espírito xamânico” (Nolasco, 2012, p. 50). Assim, é importante dizer que os Akwê-Xerente também teorizam sobre a alma e suas implicações sobre eles. Todos os seres (animados ou inanimados) têm alma, que atua como um princípio vital (Melo, 2010).

Esses diferentes níveis são controlados por seres como Kâtdê-kwa que cuida das águas, Mrâitdê-kwa que cuida da mata e Hêpârwwê que é o chefe dos espíritos. A relação dos Akwê com esses diferentes níveis do cosmos e seus sujeitos é mediada pela atuação do sekwa (Melo, 2010, p. 200)

[...] os Akwê são animados por três almas. Após a morte da pessoa uma das almas irá para *hêwa*, viver com Waptokware, a segunda habitará na *tka* (andarà pela terra) e a terceira cairá no rio quando for atravessar uma ponte, habitará no *tka kamô* (o mundo subterrâneo). Como punição para a pessoa que conduziu sua vida na terra cometendo maldades, sua terceira alma será devorada na sepultura pelo *tatu-peba* (*Euphractus sexcintus*) (Nolasco, 2012, p. 51).

---

<sup>3</sup> O termo “cosmos” aqui remete à sabedoria indígena, indica a compreensão do universo em sua plenitude e pluralidade, a partir do qual a criatura humana é concebida em íntima e complexa inter-relação que inclui os outros seres vivos e a natureza.

Ao encontro com as ideias de Melo (2010), Conhn (2000) citado por Nolasco (2012) diz que “a criança Akwẽ recém-nascida, por ter o corpo frágil, necessita ser cuidada para evitar perder a Dahâimba (alma), é necessário ter cuidados com o seu bem estar físico, demonstrado nas restrições alimentares as quais os pais se submetem” (Conhn, 2000 *Apud* Nolasco, 2012, p. 51).

Para promover a força e preservar a saúde do corpo da criança Akwẽ, bem como evitar a assimilação de hábitos e características físicas específicas de certos animais, e até mesmo prevenir a perda da alma ou possíveis falecimentos após o parto, segundo a cultura Akwẽ-Xerente, é aconselhável que os pais da criança abstenham-se, durante alguns meses, de consumir alimentos quentes, determinadas carnes de animais e evitem o contato ou o abate de certas espécies animais. Por exemplo, é desaconselhável o consumo de carne de veado-catingueiro (*Mazama gouazoupira*) e caítitu (*Tayassu tajacu*) para evitar possíveis doenças na criança, assim como evitar a ingestão de carne de paca (*Cuniculus paca*), uma vez que isso pode resultar no aparecimento, na criança, de marcas cutâneas semelhantes às do referido animal, como manchas brancas circulares. Além disso, é crucial evitar o avistamento do veado-catingueiro e o contato com uma sucuri (*Eunectes murinus*), entre outras precauções, para impedir que a alma da cobra possa prejudicar a criança e levar ao seu falecimento. Em virtude dessas medidas de precaução, as caçadas e até mesmo os banhos nos rios são evitados (Melo, 2010).

Ainda, conforme destacado por Valéria Melo (2010), é aconselhável que o genitor Akwẽ-Xerente evite realizar esforços físicos significativos ou se distanciar de casa, pelo menos até que o cordão umbilical do filho seja cortado. O desempenho de atividades exaustivas pode resultar no enfraquecimento da criança devido ao cansaço e à transmissão de suor por parte do pai. Além disso, o contato com certos animais pode abrir caminho para que as almas desses seres se conectem aos corpos frágeis das crianças.

Conforme podemos observar, todos os cuidados com as crianças Akwẽ-Xerente iniciam-se muito cedo. Oliveira-Reis (2001) afirma que na perspectiva Akwẽ-Xerente, existe uma teoria acerca da concepção física da pessoa, em que o sangue e o sêmen desempenham papéis fundamentais. Segundo essa visão, o sangue é considerado o princípio vital que confere agilidade, força e robustez aos indivíduos. Além disso, atributos como vitalidade, força e capacidade reprodutiva estão principalmente associados ao pai, destacando assim a importância da patrilinearidade para esse povo. Veja-se:

Em geral [...] busca-se confirmar os traços somáticos ou psíquicos do pai; quando isso não se confirma, ou, quando o casal tem filhas em sua maioria, é porque a mulher tem sangue forte. E aqui ênfase a atribuição do sangue forte à mulher e não do sangue fraco ao homem porque é muito mais difícil a um Xerente, conforme pude observar, admitir que um homem pode ter sangue fraco, o que talvez macularia sua virilidade (Oliveira-Reis, 2001, p. 65).

Segundo a visão cosmológica dos Akwẽ-Xerente, durante o ato da concepção, o sêmen assume, de maneira nominal e simbólica, um papel fundamental na formação do sujeito e substituto do sangue (Oliveiras-Reis 2001).

Ainda, Oliveira-Reis (2001), em seus estudos antropológicos sobre os Akwẽ-Xerente, percebeu que essa teoria sobre os fluidos é constantemente referida para justificar a exogamia entre as metades. Sobre essa afirmação, Nolasco (2012, p. 49) vai ao encontro desse entendimento e o reforça dizendo que

O „homem dá a semente do filho“, mas se pessoas do mesmo clã se casarem, por exemplo, não haverá como o filho receber os atributos do pai, sendo os sangues masculino e feminino do mesmo clã, a força atribuída ao sangue masculino estaria diluída entre os cônjuges.

Seria razoável, a partir dessa compreensão, dizer que, segundo a sociocosmologia Akwẽ-Xerente, a noção de identidade na criança surge a partir da constituição do próprio corpo. Essa compreensão entre os povos ameríndios não é estranha, como poderemos observar na afirmação de Viveiros de Castro (2002) citado por Nolasco (2012, p. 49), quando afirma que,

[...] ao invés de um relativismo cultural há, nas cosmologias ameríndias, uma visão multinaturalista do mundo. Isto é, a cultura ou o sujeito seria a forma do universal e a natureza ou o objeto, a forma do particular. Somos todos gente, mas com perspectivas diferentes de acordo com as especificidades dos corpos. Cada um desses sujeitos se vê como humano, vendo os demais como não-humanos, como espécies de animais ou de espíritos.

Assim sendo, a constituição da criança Akwẽ-Xerente perpassa ainda por questões culturais e sociais para além de uma constituição apenas biológica ou de cuidado com o corpo o que vai ao encontro do entendimento de outros povos indígenas estudados pela lógica antropológica. Isso pode ser afirmado nas proposições de Heurich (2007, p. 107), ao asseverar que

São considerados sujeitos, gente, quem tem alma, e tem alma quem é capaz de um ponto de vista, de assumir um ponto de vista e é precisamente o ponto de vista quem cria o sujeito e não o contrário. Todo ser que se atribui um ponto de vista será então

sujeito, e de onde estiver o ponto de vista estará a posição de sujeito. Será sujeito quem se encontrar ativado pelo ponto de vista. Nas cosmologias ameríndias a alma não remete ao que entendemos por consciência ou mente individual, ela estabelece uma linha de continuidade entre os humanos e não humanos, ao passo que o corpo estabelece a diferença entre as espécies.

Tendo em vista a importância da constituição de criança que abarca a cosmovisão indígena Akwê-Xerente, compreendemos que a criança é reconhecida como um indivíduo com a capacidade intrínseca de adotar um ponto de vista, impulsionada pela presença de uma alma. Contudo, seu corpo, considerado frágil e genérico, demanda cuidado e modelagem, a fim de permitir que ela alcance plenamente a perspectiva humana compreendida a partir da cultura Akwê-Xerente. Clarisse Cohn (2000) em seus estudos realizados entre os *Xikrin* demonstra que outros povos também compreendem suas crianças a partir de uma cosmologia própria, e assegura que a criança já nasce com o *karon* (alma), mas sua pele necessita se fortalecer para o *karon* não se retirar do corpo definitivamente (ele pode até se ausentar, mas tem que retornar) sob pena da criança falecer.

A pintura corporal e ornamentação têm grande importância e representação, como fator humanizador, e é aplicada na criança como forma de simbolizar sua integração às sociedades indígenas. Esta característica pode ser percebida nas falas de Clarice Cohn (2000), pois segundo essa autora a aplicação de pintura corporal, combinada com ornamentação, desempenha um papel central na socialização da criança *Xikrin*, iniciando-se logo após o nascimento. Ao longo do tempo, essa prática marca distintas transições durante a infância. A primeira utilização de pintura de jenipapo (*Genipa americana*), realizada logo após o desprendimento do cordão umbilical, representa um momento significativo ao integrar a criança à sociedade.

Entre o povo Akwê-Xerente, a pintura corporal nas crianças também inicia-se cedo. Atualmente, esse costume concentra-se mais em momentos ritualísticos, preservando-se apenas as molduras, a depender do interesse de quem as pintou. Serve também para distinguir os clãs.

Nolasco (2012, p. 52) afirma que,

Segundo os relatos dos mais velhos, as crianças deveriam ser pintadas todos os dias, no entanto, essa prática não acontece com frequência, sendo mais recorrente em momentos rituais.

Quando são pintadas fora do contexto ritual, as crianças recebem geralmente apenas as molduras, mas isso não impede que os motivos pictóricos que definem a filiação clânica e às metades sejam aplicados, vai depender da vontade da pessoa encarregada pela pintura, que normalmente é a mãe ou a avó. Os motivos pictóricos são aplicados com mais frequência durante os rituais de nomeação. Entretanto, alguns interlocutores mencionaram que as pinturas corporais em crianças devem

obedecer a algumas restrições e cuidados. Por exemplo, a moldura deve ser pintada nos *tarê* e *turê* sem que seja aplicada a listra superior que faz ligação com o que se pinta na frente e nas costas da pessoa, como se estivesse fechando a moldura – como se faz com a pintura dos adultos. Tal cuidado é necessário para que o desenvolvimento da criança não seja afetado. Entretanto, não obtive dados suficientes em campo que me permitissem compreender que tipos de forças agiriam através da pintura corporal que poderiam afetar, positivamente ou negativamente, o corpo da criança, caso a moldura fosse aplicada de forma completa ou não. Ao questionar acerca desse ponto para algumas pessoas, disseram-me que era para não afetar o desenvolvimento da criança, ou seja, não é uma ação destituída de sentido, mas se trata de uma questão complexa na qual tenho muito que compreender.

No seio da comunidade Akwê-Xerente, as crianças com idade inferior a dois anos recebem a denominação genérica de *turerê* para os meninos e *tarerê* para as meninas. Esses termos também são empregados para referir-se à criança mais jovem entre os irmãos.

A criança indígena participa na comunidade e não é apenas um indivíduo isolado, mas uma parte integral dela. Desde bem pequena, são incentivadas a contribuir para o bem-estar coletivo, desenvolvendo habilidades sociais e participando em atividades que fortaleçam os laços comunitários.

Nolasco (2012) em suas observações entre os Akwê-Xerente concluiu que até cerca dos oito anos de idade, o *turê* e a *tarê* desfrutam de liberdade ao circular pela aldeia, porém, sua interação social é predominantemente na esfera doméstica, nas áreas periféricas da aldeia que são geralmente associadas ao domínio feminino. Com frequência, eles acompanham suas mães ou avós nas atividades cotidianas, que podemos considerar ainda como atividades de desenvolvimento social, de ensino e aprendizagem próprios da dinâmica educativa indígena, o que este autor nomeará como “Pedagogia Akwê” como ir à roça, coletar lenha no cerrado, tomar banho no rio, participar na produção de alimentos, colher frutos e auxiliar na fabricação de utensílios.

O ensino e a aprendizagem da criança na cultura Akwê-Xerente não seguem necessariamente os moldes ocidentais. Ao invés de salas de aula formais, o conhecimento é transmitido de maneira mais informal, por meio da participação em atividades cotidianas, observação e participação em cerimônias e rituais. Em Nolasco (2012), a seguir, podemos compreender melhor essa ideia:

Era possível perceber a presença de crianças a circularem com extrema liberdade e a ouvirem e a observarem as várias simbologias contidas nas reuniões masculinas, nos cânticos, nas danças, cerimônias e nas pinturas corporais presentes inclusive em seus próprios corpos. Assim, percebi que havia naqueles instantes premissas importantes que corresponderiam à forma de ensino-aprendizagem Akwê, que eram precisamente os atos de ver, de ouvir, de repetir os exemplos dos vários atores inseridos naquele ritual. Dessa maneira, os valores e as performances que

circulavam naquele contexto, iam sendo incorporados e reinterpretados pelas crianças e pelos mais jovens (Nolasco, 2012, p. 61).

Os ambientes propícios para a educação infantil transcendem a esfera familiar; o processo de aprendizado é moldado de maneira colaborativa por toda a comunidade e diversos agentes sociais, com destaque para o protagonismo das próprias crianças. Estas se envolvem em distintos contextos, absorvem informações e redefinem práticas e conhecimentos.

Akezanê observava seu avô a fazer pulseiras com fibras de buriti por alguns minutos e tinha liberdade para sair pela aldeia para brincar ou observar as atividades das outras pessoas. Ao retornar ele verificava novamente alguns pontos no trabalho do avô que lhe interessavam e, ao mesmo tempo, ajudava sua avó, Dona Helena, a retirar as “sedas” de buriti (membranas superficiais das folhas novas, que ainda não havia desabrochado, da palmeira buriti). Semanas depois Senhor Valdir fabricava o mesmo tipo de pulseira e, assim, Akezanê prosseguia com seu aprendizado (Nolasco, 2012, p. 65).

Os anciões desempenham um papel crucial como transmissores de cultura e aprendizagem para as crianças. A seguir, trazemos um trecho da fala do senhor Darci *Kruze* Akwê-Xerente em Nolasco (2012, p. 65), em que podemos perceber a importância dos mais velhos na comunidade como “tutores”:

[...] ensinar aos jovens o significado dos clãs, suas histórias... Ensinar que um clã deve respeitar o outro. Isso pode ser feito através dos velhos, contando histórias, através da gente, dando o exemplo. Tem que ter o exemplo pra pessoa poder ver e aprender. Por exemplo, numa caçada o jovem tem um exemplo pra ele ver e caso ele não entenda alguma coisa, ele poderá perguntar pra o pai explicar, né?

A criança Akwê-Xerente vive em um contexto cultural único, onde a transmissão de conhecimento, a conexão com a natureza e a participação na comunidade desempenham papéis centrais em seu desenvolvimento. Assim, a autonomia da criança bem como seu interesse são também os condutores de parte de sua aprendizagem e desenvolvimento, que inclusive não são intencionalmente sistematizadas em tempos pré-definidos, como acontece no ensino escolarizado. Nolasco (2012, p. 65) afirma que

[...] Durante as experiências de *Krenti*<sup>4</sup> – assim como as de *Akezanê* –, percebi que ela tinha autonomia para administrar o seu aprendizado, não era forçada ou requisitada para aquela atividade e poderia se ausentar quando lhe conviesse brincar

---

<sup>4</sup> A caça da *krenti* é uma prática cultural empreendida pelas crianças Akwê-Xerentes e acontece uma vez no ano. Após as primeiras chuvas fortes, as crianças saem para o mato, em busca das tanajuras (*Krenti*). Depois de capturar as tanajuras, elas fritam e fazem paçoca para comer.

com as outras crianças da aldeia, e, por vezes, percebi que nas brincadeiras de *Krendi* e das outras crianças havia a inserção de certas ações da vida adulta, como executarem danças (que são comuns nos rituais), outros meninos a simularem caçadas com arcos e flechas.

Grando e Soares (2016, p. 66) relatam ainda outra experiência interessante que reforçam essa concepção de autonomia e protagonismo presentes no desenvolvimento da criança indígena Akwê-Xerente:

Era um dia de sol forte e um céu azul, após dias de muita chuva forte, quando seguia no caminho para casa de um ancião e percebi um alvoroço no meio do mato. Eram as crianças, a impressão é que não havia sobrado nenhuma na aldeia. Ao vê-las entre as árvores do cerrado, correndo, sorrindo, com gritos de alegria, diminuí meu passo e olhando com mais atenção vi como insistentemente pulavam e riam, de repente coçavam os pés, muito alegres, um momento de pura diversão. A presença de crianças de todas as idades, inclusive algumas de colo, eram carregadas pelas maiores que também participavam e pulavam alegremente por entre as árvores. Ora choro, ora riso, a sua participação e presença se fazia na dinâmica das interações das crianças com o ambiente e entre elas em todas as dimensões corporais. As crianças seguravam nas mãos garrafas pet ou latinhas de plástico e enquanto pulavam na terra fofa do chão molhado, em pleno sol quente, algo estava acontecendo, uma alegria coletiva contaminava as crianças sem a presença de adultos. Uma intensa relação entre o ambiente, o Akwê-Xerente e a ludicidade, se apresentava naquele cenário que parecia uma brincadeira de pega-pega, de esconde-esconde, de pula-pula, mas tinha algo específico que eu não compreendia, uma prática cultural Akwê!

Ser criança indígena Akwê-Xerente transcende a esfera familiar, os processos de ensino, aprendizado e desenvolvimento são moldados de maneira colaborativa por toda a comunidade e diversos agentes sociais, com destaque para o protagonismo das próprias crianças. Estas se envolvem em distintos contextos, absorvem informações e redefinem práticas e conhecimentos. Preservar e respeitar esses elementos são cruciais para garantir a continuidade da rica herança cultural que constitui o ser criança indígena na comunidade indígena.

Nesse sentido, o sistema de ensino, por meio de seu currículo, deve empenhar esforços que busquem a garantia de que as crianças Akwê-Xerente possam crescer com equilíbrio entre sua herança cultural e as demandas do mundo contemporâneo.

Deste modo, finalizamos esse subtítulo afirmando que a criança indígena Akwê-Xerente, antes de compreender plenamente o sentido e significado de algo, inicialmente o aprende de maneira simbólica por meio da plena ação no meio como sujeito de um tempo que habita o espaço da aldeia. Essa aprendizagem ocorre como uma ação dotada de significado nas relações que estabelece em seu contexto ambiental, afetivo e social. Por meio da ação direta mediada pelo outro mais experiente, seja ancião, adulto ou outra criança, ela se reconhece como parte integrante de um grupo social, assumindo papéis que refletem sua

identidade tanto de igualdade quanto de diferença em cada cenário compartilhado com outros indivíduos. Esses contextos de interação podem envolver tanto pessoas quanto seres do mundo visível ou invisível, natural ou simbólico, real ou imaginário. Essa abordagem ressalta a riqueza da experiência humana, que transcende as fronteiras entre o concreto e o simbólico, o tangível e o imaginado e devem ser levadas em consideração quando se pretende assumir um currículo, uma educação sistematizada em forma de ensino escolar.

### SEÇÃO III

## 3 A CRIANÇA INDÍGENA E A EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra (Luciano, 1996)<sup>5</sup>.

Esta seção tem como objetivo discorrer acerca da criança indígena e a educação infantil, visando a adentrar em algumas discussões trazidas pela teoria histórico-cultural, da qual a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski faz parte. Essa teoria, desenvolvida por Vigotski e continuada por seus seguidores, como Alexander Luria e Alexei Leontiev, oferece uma perspectiva valiosa para analisar o desenvolvimento infantil em contextos culturais diversos, incluindo o das comunidades indígenas.

Ao abordar o desenvolvimento cognitivo como um processo de assimilação de cultura, Vigotski (2021) procurou transcender a dicotomia estabelecida entre o individual e o social, entre a natureza e a cultura. Ele argumentou que os seres humanos são moldados de maneira cultural. Inspirado por Marx, Vigotski (2000, p. 27) declarou que “a essência psicológica de uma pessoa consiste nas relações sociais, internalizadas e transformadas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”. O autor explica ainda a natureza social das funções mentais como uma construção inicialmente coletiva, manifestada em formas de interações sociais, que posteriormente se desenvolvem em processos psicológicos individuais. Nesse sentido, sua reflexão sobre a formação da natureza humana é esclarecedora para a compreensão do processo de assimilação da cultura escolar pelas crianças indígenas, pois, para o autor,

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 1977 p. 46).

Com base na citação acima, pode-se inferir que quando a criança ingressa na escola, ela traz consigo aquilo que Vigotski chamou de pré-história da aprendizagem, que se

---

<sup>5</sup> Gersem dos Santos Luciano é professor indígena, do povo Baniwa. O depoimento consta no Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.

desenrolou durante seu desenvolvimento cultural por meio da interação com a cultura socialmente organizada e mediada por outros membros dessa cultura. Entretanto, é importante ressaltar que esse processo de aprendizagem é fundamentalmente distinto daquele que deve ocorrer na escola, onde o aprendizado é facilitado por meio de um ensino que se antecipa ao estágio de desenvolvimento do aprendiz, como delineado por Vigotski (1978).

Ainda de acordo com Vigotski (1978, p. 71), “a cultura desempenha um papel fundamental na formação do pensamento e do desenvolvimento cognitivo”. Essa afirmação reflete a importância central que Vigotski atribui à cultura como um fator influente no desenvolvimento infantil. Quando se trata das crianças indígenas, essa ênfase na cultura como ferramenta cognitiva é particularmente significativa, uma vez que seus ambientes culturais podem ser consideravelmente diferentes do ambiente ocidental dominante.

Nessa perspectiva, Valsiner (1987) acrescenta que a Psicologia Histórico-Cultural, que se baseia nas teorias de Vigotski, reconhece que a cultura exerce uma profunda influência sobre a cognição e o desenvolvimento humano. Isso é especialmente relevante ao se analisar a experiência das crianças indígenas, que vivenciam realidades culturais distintas das predominantes. A teoria de Vigotski ressalta que a cultura não apenas molda a maneira como as crianças pensam, mas também desempenha um papel essencial em como elas aprendem e se desenvolvem (Tudge; Scrimsher, 2003).

Desse modo, Rogoff (2003), acrescenta que para as crianças indígenas, suas práticas culturais, crenças, línguas e rituais são elementos intrínsecos à sua identidade e experiência de vida. Consequentemente, compreender a influência da cultura é fundamental para uma análise precisa do desenvolvimento infantil nesse contexto. Os valores, tradições e modos de vida indígenas desempenham um papel central na formação das capacidades cognitivas dessas crianças (Fogel; Garvey, 2007).

Vigotski (1978) acreditava que a cultura é a principal fonte de mediação entre o indivíduo e o ambiente. Ele via a cultura como o conjunto de ferramentas, conceitos e práticas que as crianças aprendem através de suas interações sociais, moldando assim suas percepções e compreensão do mundo e que influenciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e o raciocínio. Para o autor, o desenvolvimento da criança é culturalmente determinado e socialmente construído.

A ênfase na cultura como uma ferramenta cognitiva, conforme destacada por Vigotski (1978), é particularmente relevante ao se considerar a compreensão cultural das crianças indígenas. A Psicologia Histórico-Cultural reconhece a importância dessa influência cultural na formação do pensamento e do desenvolvimento cognitivo e promove a necessidade de

levar em conta as especificidades culturais ao analisar o crescimento e o aprendizado dessas crianças (Wertsch, 1991). Para tanto, ao adotar essa perspectiva teórica, podemos aprimorar nossa compreensão e apoio às crianças indígenas em seus contextos culturais únicos, ricos e complexos.

Outra unidade de análise relevante para a compreensão do autor é Linguagem e Pensamento. Vigotski (1962, p. 24), ressalta a importância da linguagem na formação do pensamento afirmando que “a linguagem é a ferramenta principal pela qual a cultura é transmitida de geração para geração”. Por meio da aquisição da linguagem, as crianças têm acesso ao conhecimento e à compreensão cultural humanamente produzidas.

Desse modo, compreende-se que os adultos ou o outro (humano) mais experiente desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois são eles que fornecem orientação e suporte culturalmente enriquecido. Vigotski (1978, p. 24) afirmava que “a interação com adultos é crucial para a internalização das funções mentais superiores”.

Em resumo, Vigotski (2021) via a cultura como um fator central no desenvolvimento infantil. Ele argumentava que as crianças constroem seu conhecimento e desenvolvem suas habilidades cognitivas através das interações sociais e da mediação cultural proporcionada pelo ambiente em que estão inseridas. Portanto, a cultura desempenha um papel fundamental na formação das capacidades mentais da criança.

De acordo com Marin (2008), o desenvolvimento da criança indígena é ancorado na cultura e, por isso, a educação é um processo coletivo, que envolve a participação de toda a comunidade. Na perspectiva histórico-cultural, a educação é vista como um processo socialmente construído, onde a criança é reconhecida como sujeito de direitos e ativamente envolvida no processo de aprendizado.

Por isso, aqui tratar-se-á, da psicologia histórico-cultural de Vigotski, do desenvolvimento das crianças de 0 até 5 anos tendo como foco a criança indígena, que é entendida como sujeito ativo na construção do seu próprio desenvolvimento, que envolve tanto a dimensão individual quanto a coletiva. Nesse sentido, é necessário considerar as práticas e os valores culturais das comunidades indígenas, como maneira de compreender a forma como a criança é formada e educada e a Psicologia Histórico-Cultural é capaz de nos guiar nesse entendimento uma vez que considera as interações sociais e a linguagem enquanto ferramentas culturais de constituição do pensamento na dialética de mediação social e cultural.

Diante do exposto, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma visão sensível e ampla sobre a criança indígena, que valoriza sua identidade cultural, sua participação ativa na

construção de seu desenvolvimento considerando a cultura como mediador fundamental nesse processo.

Assim, Vigotski (2021) estabelece uma nova abordagem. Para ele, a aprendizagem da criança começa antes de ela entrar na escola. Por exemplo, embora estude Matemática na escola, muito provavelmente ela já tenha passado pela experiência de contar. A assimilação deste tipo de aprendizado, denominado por ele de pré-escolar, difere da feita pelo infante quando se tem acesso aos conteúdos científicos, ou seja, o desenvolvimento baseia-se na maturação cognitiva e no aprendizado, que é, em si, processo de desenvolvimento.

Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski é uma teoria que tem como objetivo compreender o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e culturais que ocorrem no processo de aprendizado. Nesse sentido, a teoria é de grande relevância para a educação infantil indígena, que é marcada por aspectos culturais e sociais próprios de cada povo e que, muitas vezes, são pouco compreendidos e mesmo discutidos pelos educadores não indígenas.

Ao utilizar a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, é possível compreender que a educação indígena não trata apenas de alfabetização e transmissão de conhecimentos formais, mas sim de um processo que envolve a valorização da cultura e dos saberes tradicionais dos povos. Além disso, a teoria também permite entender que o aprendizado e desenvolvimento são coisas distintas e ocorrem por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente, o que torna fundamental o respeito às particularidades de cada comunidade indígena.

Outro ponto importante é que a teoria de Vigotski (1987) destaca a importância do diálogo e da comunicação no processo educativo. Na educação infantil indígena, essa perspectiva é fundamental, uma vez que os diálogos entre as diferentes gerações são os principais responsáveis pela transmissão dos saberes tradicionais e pela formação das crianças indígenas.

Por fim, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski também contribui para a compreensão de como a cultura e a história influenciam o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem. Na educação infantil indígena, é preciso levar em consideração as realidades históricas e culturais de cada povo, a fim de que a aprendizagem seja significativa e respeite as particularidades e realidade de cada etnia, haja vista que encontraremos na diversidade amazônica povos com maior e com menos contato com a cultura ocidental.

Assim, utilizar a lente da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski para falar das questões da educação infantil escolar indígena é fundamental para compreender a complexidade desse processo e garantir que as particularidades de cada povo indígena sejam

valorizadas e respeitadas. Dessa forma, é possível promover uma educação mais inclusiva, justa e adequada às necessidades de cada criança indígena no território amazônico brasileiro.

### **3.1 A Psicologia Histórico-Cultural e a complexa relação com o aprender e desenvolver na educação infantil escolar indígena**

É importante entender que, para a criança indígena, o processo educacional não está restrito a uma sala de aula, mas ocorre de forma integrada com a vida da comunidade. Segundo Ribeiro (2004), a Educação Indígena deve considerar as peculiaridades culturais dos povos, valorizando a língua, a religião, a arte e as práticas culturais próprias de cada comunidade.

Para Vigotski (2021), o aprendizado não se limita à assimilação de informações externas, mas é um processo ativo de construção de conhecimento pelo indivíduo. Ele enfatiza que é por meio da interação social que o indivíduo internaliza a cultura e se desenvolve cognitivamente.

As funções psicológicas superiores são consideradas construções sociais e culturais e incluem a linguagem, a memória, a atenção e o pensamento. Elas são desenvolvidas a partir da mediação de outros sujeitos mais experientes e transmitem formas culturalmente organizadas de comportamento, conhecimentos e valores, sendo que a linguagem ocupa um lugar de destaque nesta proposição tanto de mediação como de função superior de construção de pensamento.

Desse modo, Vigotski (2021) apresenta o que seriam as cinco relevantes funções psicológicas superiores, sendo:

- ✓ a **linguagem**, uma função psicológica superior que permite a comunicação simbólica e que permite a multiplicidade de formas de pensamento e de expressão cultural. Ela é internalizada através da interação com outras pessoas, especialmente aqueles que falam a língua materna, e é um meio importante de se apropriar dos conhecimentos e das formas culturais de pensar;
- ✓ o **pensamento**, que é uma função psicológica superior que permite a criação de representações mentais de objetos, conceitos ou relações entre eles e que é fundamental para a construção do conhecimento e da cultura. Ele é influenciado pelos estímulos culturais, contextos de uso e pela prática constante, e pode variar de acordo com o contexto e a cultura;
- ✓ a **memória**, que por sua vez, permite a organização e o armazenamento de

informações e conhecimento, também sendo influenciada pela cultura, pelo contexto e pelas formas de transmissão do conhecimento;

- ✓ a **atenção**, que é outra função psicológica superior que permite a focalização e o controle da própria atividade cognitiva. É influenciada pelos contextos culturais, pela prática e pelo estímulo social;
- ✓ a **imaginação** se origina das experiências do sujeito e está sustentada nas interrelações com outras funções psicológicas superiores podendo ser compreendida, na apropriação de conhecimentos, por conceitos, necessário ao domínio de conhecimentos abstratos, ao processo de desenvolvimento dos sujeitos e à aquisição do livre-arbítrio como caminho para uma vida consciente de si, do outro e de seu papel no mundo.

Assim, para Vigotski (2021), as funções psicológicas superiores são importantes para o aprendizado e a internalização da cultura, e são construções culturais e sociais que influenciam a cognição e o desenvolvimento humano. A partir dessas funções, o indivíduo pode criar e construir novos conhecimentos e formas de pensamento que são influenciados pelo seu percurso histórico dentro de um contexto social e cultural.

Para melhor compreensão acerca das funções psicológicas superiores, é importante também diferenciar, ou melhor, conceituar a Psicologia Histórico-Cultural dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural, a fim de se entender que quando se fala de uma ou de outra, não se refere ao mesmo conceito, embora estejam em estreita relação. Ademais, essa compreensão possibilitará entender, que quando se trata aqui de Psicologia Histórico-Cultural, não se quer adentrar necessariamente à área da Psicologia, mas utilizar-se da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que é sem dúvidas uma teoria psicológica, e disto, não podemos fugir, porém ela é que nos dará o respaldo necessário para compreender a criança em seu processo ontogênico de desenvolvimento e aprendizagem que logo vem a ser também cultural e assim, configurar o norte para se avançar na complexidade da temática aqui discutida.

Assim, Psicologia Histórico-Cultural se volta para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e da educação em geral, destacando a importância da **mediação e interação social** presentes neste processo. Ela destaca também a importância do contexto histórico e cultural no qual as pessoas estão inseridas, assim como a influência da cultura e das práticas pedagógicas no desenvolvimento das crianças (Zoia, 2021).

Tendo em vista essa perspectiva, compreender a Psicologia Histórico-cultural torna-se fundamental na busca de uma educação infantil escolar indígena comprometida com a preservação das identidades e subjetividades dos sujeitos, visto que se trata de uma

abordagem que leva em consideração a formação integral dos sujeitos, valorizando não apenas sua dimensão cognitiva, mas também sua dimensão histórico, social e cultural (Zoia, 2021).

A origem da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski também nos interessa ressaltar aqui tendo posto que também este autor é sujeito de um tempo histórico que o influenciou a forjar os trilhos que hoje buscamos percorrer. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural surgiu da crítica à psicologia behaviorista predominante no século XX, que se concentrava em observar comportamentos externos e negligenciava processos mentais internos.

A psicologia infantil ainda não dominou a verdade incontestável de que devem ser distinguidas duas linhas essencialmente diferentes no desenvolvimento psíquico da criança. Quando se refere ao desenvolvimento do comportamento da criança, a psicologia infantil não sabe, até hoje, qual das duas linhas de desenvolvimento está envolvida e confunde as duas; aceitando esta confusão – produto do entendimento científico indiferenciado de um processo complexo - pela unidade e simplicidade do próprio processo. Simplificando, a psicologia infantil ainda continua a considerar simples o processo de desenvolvimento do comportamento de uma criança, embora na verdade ele se revele complexo. Aqui, sem dúvida, está a fonte de todos os principais erros, falsas interpretações e afirmações errôneas do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 1983, p. 23).

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural por vezes buscou identificar características ou leis universais que fossem aplicáveis ao desenvolvimento infantil de maneira universal e esta busca foi alvo de críticas por parte de Vigotski. Ele afirmou que "a missão da psicologia reside precisamente em revelar não o infantil eterno, mas o infantil historicamente condicionado" (Vigotski, 2001, p. 96).

Em sua análise, o autor argumentou que a psicologia tradicional estudava a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas à margem de seu contexto social e cultural, negligenciando as formas de pensamento e as concepções predominantes dentro desse contexto.

Nas palavras de Vigotski (1983, p. 40),

O conceito de **primitivismo infantil** <sup>6</sup>, recentemente introduzido na ciência, é a ligação entre ambos os processos. Embora a definição deste conceito possa ser discutível, a descoberta de um tipo especial de desenvolvimento psíquico infantil, a criança primitiva, não é, ao que parece, refutada por ninguém. O significado do conceito dado reside no contraste entre o cultural e o primitivo. Assim como o defeito é o polo negativo do talento, também o primitivo é o polo negativo do cultural. Uma criança primitiva é uma criança que não alcançou o desenvolvimento cultural ou, melhor dizendo, que se encontra nos estágios mais baixos do desenvolvimento cultural (grifo nosso).

---

<sup>6</sup> Esta expressão refere-se à criança pequena ou muito pequena que ainda não tem contato com a cultura.

Vigotski (1995, p. 22) considerou completamente equivocado o ponto de vista das diversas abordagens psicológicas predominantes em sua época, que influenciaram a educação e supunham que o funcionamento psíquico e a visão de mundo de uma criança europeia de família culta nos dias atuais fossem equivalentes e idênticos aos de “uma criança de alguma tribo primitiva, da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX”.

Vigotski (2021) acreditava que a mente e a cultura eram inseparáveis, e que a aprendizagem era um processo social e culturalmente construído. Ele propôs que o desenvolvimento mental se dá por meio da interação social, com a mediação de outras pessoas e da cultura em que se vive.

Nas culturas indígenas fica evidente a importância da mediação do outro mais experiente, que já se apropriou dos instrumentos culturais e do meio no auxílio ao desenvolvimento das crianças, sem que para isso, necessariamente, seja institucionalizado locais, tempos e espaços sistematizados de ensino onde as crianças devem permanecer por determinado tempo para que assim possam se desenvolverem e serem educadas pelos demais membros do grupo, as palavras de Olívio *Jekupé* (2006, p. 26) sobre a educação Guarani *Mbyá* ilustram esta afirmação:

Cabe aos pais educarem seus filhos, mas numa aldeia todos educam, às vezes pode ser o cacique que é o chefe da aldeia, pelo pajé que é o chefe religioso ou pelos velhos que têm grande conhecimento e são respeitados por todos, principalmente pelas crianças.

O pesquisador Akwẽ-Xerente Sinval Martins de Sousa Filho (2000, p. 41) afirma que

A escola, da forma como está sendo implantada nas aldeias Xerente, se constitui no local não-indígena, por excelência. A frequência dos alunos nas aulas é um dos fortes motivos para o deslocamento da língua Xerente, já na primeira infância. As tentativas de resistência Xerente existem, mas até quando? Nesse sentido, procuro demonstrar que há, por parte dos Xerentes, rejeição às propostas educacionais contidas na legislação brasileira para os povos indígenas deste país, principalmente no que se refere à maneira de ensinar centrada num único indivíduo, o professor.

Para Vigotski (1983), o início da formação das funções psicológicas superiores mais complexas é sempre social, inevitavelmente, pois é iniciado em etapas externas de desenvolvimento. Assim, segundo o autor, o social tem extrema importância. Nas palavras do autor, “todo cultural é social”, “a cultura é o produto da vida social e da atividade social do ser humano”, “todas as funções superiores são cópias do social” (Vigotski, 1983, p. 150).

Assim, é o nível de interação social que propiciará o desenvolvimento cultural da criança, que pode ser compreendido em dois momentos sucessivos.

Apoiado em estudos antropológicos e etnográficos, Elkonin (1998), um dos colaboradores de Vigotski, afirma que o jogo de papéis é muito raramente observado em comunidades primitivas e mesmo em sociedades nas quais as crianças são precocemente integradas ao trabalho<sup>7</sup> dos adultos, como nos de economia baseada em formas rudimentares de agricultura e pecuária. O autor conclui que a origem desse jogo está relacionada à mudança do lugar ocupado pela criança na vida das sociedades, fundamentalmente no que se refere a seu afastamento da atividade produtiva, e acrescenta que

A reconstituição da atividade dos adultos em condições lúdicas especiais carece de todo o sentido, em virtude da identidade das ferramentas que utilizam as crianças e os mais velhos, bem como da gradual aproximação das condições de seu emprego às situações concretas de trabalho (Elkonin, 1998, p. 75).

Ele defendia que a linguagem, a história e a cultura são as peças fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural propõe uma abordagem integradora, que busca entender como a mente humana e a cultura se influenciam mutuamente (Prestes, 2021). É importante destacar que Vigotski morreu prematuramente em 1934 devido à tuberculose, mas sua obra teve grande repercussão no mundo todo, influenciando áreas como a psicologia, a educação e a linguística. Para ele,

O conceito de "desenvolvimento das funções psíquicas superiores" e o objeto de nosso estudo abrangem dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas na verdade são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento de formas superiores de comportamento que nunca se fundiram uns com os outros, embora estejam intrinsecamente ligados. **É, antes de tudo, processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas ou precisamente determinadas, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito, etc.** Ambos, tomados em conjunto, formam o que convencionalmente qualificamos como processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança (Vigotski, 1983, p. 22, grifo nosso).

A perspectiva da Teoria Histórico-Cultural oferece uma abordagem promissora para a educação escolar indígena, baseando-se na compreensão de que a cultura desempenha um

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar aqui que a inserção da criança no trabalho produtivo dos adultos não configura exploração do trabalho infantil, pois os adultos não castigam as crianças e as obrigam a trabalhar ou produzir. Nessas sociedades o trabalho das crianças tem um caráter social e espontâneo, as crianças demonstram satisfação por atuarem com os adultos e como os adultos (Elkonin, 1988).

papel fundamental na compreensão da natureza humana. De acordo com essa visão, os seres humanos aprendem e se desenvolvem através de suas interações com a natureza e outras culturas. A escola, integrada à escolha da comunidade indígena, é identificada como um ambiente privilegiado para a aquisição de conhecimentos que não são rotineiros, como a alfabetização.

Os defensores dessa abordagem enfatizam a alfabetização como a apropriação de uma linguagem, um processo que se inicia desde o nascimento. No entanto, é importante ressaltar que, ao lidar com contextos indígenas, essas questões precisam ser consideradas de forma mais flexível, levando em conta as intrincadas formas de interação não-verbal presentes nas sociedades tradicionais (Paradise, 2012).

No primeiro momento, o interpessoal, que possibilitará a formação das funções superiores, momento em que a criança precisa de ajuda do outro para resolver ou realizar determinadas atividades; e, no segundo momento, o intrapessoal, que pode ser descrito como o momento em que são internalizadas as formas culturais de compreensão e construção da realidade, nas quais a criança está inserida. A passagem de um nível em outro, como afirma Vigotski (2007, p. 58), “é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Essa passagem é contínua, dialética, constante e não linear (acontece em espirais) e sucessiva e acontece sempre que o sujeito interage com o meio. Assim,

Na idade escolar, diz Vigotski (2007), a criança por meio das interações familiares e sociais, se apropria dos conhecimentos culturais. Nesse momento, as relações e significados individuais são representados por meio de sinais simbólicos gráficos. O desenho impulsiona o desenvolvimento da escrita, uma vez que a criança aprende a operar com signos e suas inter-relações. O desenho passa a ser uma forma de linguagem escrita (Menezes, 2016, p. 117).

Nesse sentido, quando a criança interage com o outro mais experiente (familiares, amigos), espontaneamente e de forma gradual, se apropria da cultura a sua volta por meio de histórias contadas, objetos, utensílios, brincadeiras, língua etc. Todo esse arcabouço de conhecimento historicamente produzido será determinante para a forma de pensar, as maneiras de se comportar, nos contextos nos quais cada sujeito está inserido, inclusive a escola, o que não difere na criança indígena, como iremos expor nas seções posteriores.

### 3.1.1 Desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade na Psicologia Histórico-Cultural

Os teóricos russos, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, sugeriram uma classificação do desenvolvimento baseada na realidade de uma sociedade socialista (Facci, 2004, p. 76). Nessa visão socialista que será apresentada a seguir, a infância possui uma dimensão histórica palpável e as peculiaridades, as características específicas de cada faixa etária, também são alteradas ao longo da história do desenvolvimento infantil.

Assim sendo, é necessário superar a visão idealista do desenvolvimento e compreender que há crianças e infâncias (Vigotski, 1930). Como Vigotski afirmou nos anos de 1930, é imprescindível estudar por unidade de análise sendo, deste modo a afetividade e o intelecto uma unidade não sendo possível, por conseguinte abordar o desenvolvimento como um mecanismo adaptativo do comportamento, mas o resultado da relação com o outro e com o mundo que o cerca. Vigotski (1987) vai afirmar ainda que autores como Freud perpetrarão que o intelecto, durante o desenvolvimento infantil, seria um mecanismo de repressão, censura e outros, já Piaget (1987) afirmava que este seria mecanismo de adaptação da criança ao mundo das coisas e pessoas. A superação dessa visão idealista implica compreender a relação da criança como a da sociedade que o circunda construída historicamente a partir das necessidades dos homens.

Procuramos aqui tratar do desenvolvimento da criança, especificamente, dentro da faixa etária entre 0 e 5 anos, na perspectiva da teoria de Vigotski, vez que esta Dissertação tem como foco a Educação Infantil que compreende esse grupo etário. Isso porque os documentos normativos, que tratam tanto da educação infantil, quanto da educação infantil escolar indígena, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (principalmente, por meio da Portaria n. 3/2012 e Resolução n. 5/2012), trazem marcado a idade de 0 até 5 anos e 11 meses como aquela em que a criança pode ser matriculada na primeira etapa da vida escolar.

Para Felipe (2007), os resultados dos estudos de Vigotski apontam que o desenvolvimento e a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre sujeito e o meio. Vigotski entende o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas ou meras receptoras das informações que estão a sua volta. É por meio do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como por meio da interação com outras crianças e adultos, que as crianças vão desenvolvendo a capacidade efetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Nesse contexto, Felipe (2007, p. 27) acrescenta que

É preciso ter claro que a compreensão da infância, criança e desenvolvimento tem passado por inúmeras transformações, principalmente a partir do final do século passado. O avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das Ciências Sociais nas últimas décadas produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena.

Nessa perspectiva, Mello (2007) destaca que com base na compreensão das teses da teoria histórico cultural acerca do desenvolvimento humano, percebe-se que, ao contrário da tendência de escolarização precoce e de abreviamento da infância presentes, de um modo geral, nas práticas atuais de Educação Infantil, e o direito à infância defendido por essa teoria, é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações.

Mello (2007) citado por Rego (2011, p. 61) ressalta que

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Com a Teoria Histórico-Cultural, apreendemos que cada criança aprende a ser um ser humano. Pois, o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, porém não suficiente para promover seu desenvolvimento. Elkonin e Leontiev postulam que cada fase do desenvolvimento infantil é marcada por uma relação específica, orientada por uma atividade principal.

Que a importância teórica e prática das hipóteses sobre o caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico e do esquema de periodização construído sobre essa base permite: a) superar a divisão entre aspectos motivacionais e das necessidades, e intelectual-cognitivo; b) considerar o desenvolvimento psíquico desenvolvendo-se segundo uma espiral ascendente e não linear; c) analisar as vinculações existentes entre os períodos isolados para, então, estabelecer a importância funcional de todo período precedente para o início do seguinte; e d) finalmente, essa hipótese está orientada a dividir o desenvolvimento psíquico em épocas e estádios de tal forma que corresponda às leis internas de desenvolvimento, vinculados a fatores externos, às necessidades que a realidade externa propõe aos sujeitos (Elkonin 1987, p. 124).

Na prática, os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil são inestimáveis para resolver a questão de como as crianças reagem a diferentes influências sociais durante a aquisição da aprendizagem no processo de ensino e como a educação é organizada na nossa sociedade. De acordo com Leontiev (1978), as crises que surgem em cada etapa de

desenvolvimento podem ser superadas ou até eliminadas se o processo educativo for conduzido de forma racional, levando em consideração as estruturas mentais que estão sendo formadas durante a transição de um estágio para outro.

Esses conhecimentos permitem compreender melhor as necessidades e capacidades das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento. Por exemplo, crianças na fase pré-escolar podem apresentar dificuldades para se concentrar por longos períodos, enquanto crianças maiores são propensas a questionar autoridades e regras estabelecidas. Ao levar em conta essas características, os professores e educadores podem adaptar suas abordagens de ensino para engajar e motivar seus alunos de maneira mais eficaz.

Além disso, entender o desenvolvimento infantil também ajuda a compreender como as crianças aprendem e processam informações de maneira diferente em cada estágio. Por exemplo, bebês e crianças pequenas podem se beneficiar de aprendizagem mais voltada para o jogo e a exploração, enquanto crianças maiores com repertório social mais elaborado podem preferir atividades de aprendizagem mais práticas e relacionadas à vida cotidiana. Sabendo disso, os professores podem criar ambientes de aprendizagem enriquecedores culturalmente que sejam adequados ao estágio de desenvolvimento de seus alunos e as especificidades culturais nas quais estão inseridos trazendo jogos que fazem sentidos para aquelas culturas e experiências práticas que fazem parte de seus repertórios sociais e culturais.

Outro ponto importante é a importância de um ensino que leve em consideração as estruturas mentais que estão em formação durante a transição de um estágio de desenvolvimento para outro. Durante esses períodos de transição, as crianças estão construindo novas capacidades cognitivas e emocionais. Portanto, é crucial que o ensino seja adaptado para promover o desenvolvimento dessas estruturas mentais emergentes, proporcionando desafios adequados e oportunidades para a reflexão e resolução de problemas.

Em suma, os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil são fundamentais para solucionar questões relacionadas ao ensino e à organização da educação em sociedade. Ao entender as necessidades, capacidades e características das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, os educadores podem melhorar suas práticas de ensino, promover um aprendizado mais significativo e apoiar o desenvolvimento pleno e saudável de seus alunos.

Em Vigotski (2021) compreendemos que a passagem de uma fase de desenvolvimento na infância para outra é marcada por períodos de crise. Esses momentos ocorrem no limite entre duas idades e indicam o término de uma fase anterior de desenvolvimento e o início da próxima. Desde modo a seguir apresentamos um quadro elaborado a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2021) que pretende demonstrar quais os períodos etários esta

teoria compreende no período da infância. Traremos apenas até os 7 (sete) anos de idade compreendendo que este é o foco da educação infantil.

Quadro 2: Crises das idades na educação infantil segundo Vigotski

<b>Crises</b>	<b>Quando acontece</b>	<b>Qual período etário compreende</b>
pós-natal	primeiro ano	2 meses-1 ano
De 1 ano	infância precoce	1 ano - 3 anos
De 3 anos	idade pré-escolar	3 anos -7 anos

Fonte: elaborado pela autora (2023), com base em Vygotski (1930, p. 256-257).

O autor afirma ainda que as crises evidenciam a necessidade interna de passar por estágios de mudança, de avançar de um estágio para outro, pois surge uma clara contradição entre o modo de vida da criança e suas capacidades, que já superaram esse modo de vida (Facci, 2004, p. 74 ). Ou seja, “configuram os pontos críticos, de mudança no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético em que a passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, senão revolucionária” (Vygotski, 1996, p. 258).

Conforme apontado por Leontiev (1978), à medida que a criança cresce e se desenvolve, ela passa a desempenhar o papel de membro da sociedade, assumindo as obrigações que lhe são impostas. Os estágios sucessivos do seu desenvolvimento representam diferentes graus dessa transformação. Como mencionado ao longo deste trabalho, a apropriação do mundo dos objetos pelo ser humano ocorre por meio das relações reais estabelecidas com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas e sociais concretas nas quais o indivíduo se desenvolve, assim como pela forma como sua vida se molda nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por meio da educação (Facci, 2004).

### 3.1.2 A educação infantil e a relação do pensar e falar na teoria de Vigotski

O Brasil vivenciou durante cerca de trezentos e cinquenta e oito anos (1530 a 1888) a utilização do trabalho escravo para manutenção da sociedade brasileira. O modo de produção escravocrata influenciou profundamente as relações sociais estabelecidas, não somente no que se refere à produção material da existência humana, mas, principalmente, no que tange a definição de papéis sociais ocupados por mulheres, crianças, homens, senhores, escravos, ricos e pobres.

Assim, compreender a história do atendimento institucional direcionado a crianças no Brasil demanda o entendimento dos elementos que caracterizaram a composição da sociedade como um todo. O fato de sermos uma sociedade estruturada com base em processos de exploração, empreendidos por Portugal, determinou certas práticas sociais, principalmente as relações de natureza econômica.

Discutir as concepções de infância, não é nada fácil, pois as mesmas mudam ao longo da história. Entendemos que estes conceitos se transformam de acordo com o período histórico em que a criança está inserida; no século XII não havia uma concepção definida de infância. De acordo com Ariés (1981), pesquisas mostram que as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, seus sentimentos e anseios não eram motivos de interesse. Não havia um tratamento diferenciado, nem mesmo um lugar específico para elas, e eram tratadas com indiferença. Ao longo da história a criança pequena não era vista como um ser social de direito, não havia uma instituição específica que as atendesse. Ariés (1981) reforça ainda que o atendimento se dava junto à família ou ao grupo social no qual a criança estava ligada.

Somente a partir do século XVI o adulto passou pouco a pouco a se preocupar com a criança pequena, como um ser dependente e fraco, sendo que a partir daí ligou esta etapa da vida da criança com a ideia de proteção. A criança era considerada um ser frágil precisando de um adulto por perto para garantir segurança. No decorrer da história essa visão começou a se transformar, somente no século XVII é que surge o sentimento de infância, onde as crianças passaram a ser tratadas com particularidade do ponto de vista biológico.

No período do Renascimento novos pensamentos surgem em relação a criança, no que concerne ao cuidado e educação, pois de acordo com Soares (2009), nesse período a sociedade não se preocupava tanto com as crianças, havia muita mortalidade infantil, e isto era visto de forma natural. Ainda para a autora, “as transformações do século XVII contribuíram para construção de um novo sentimento de infância, destacando o afeto da família, com isso as crianças ganharam mais importância nesse contexto” (Soares, 2009, p. 40). Sendo assim, a primeira infância passa a ser valorizada por meio da educação, tendo como parceira as instituições de ensino que são responsáveis pelo processo de formação.

A partir da Constituição Federal de 1988, fica estabelecido o dever da sociedade e do estado de garantir os direitos das crianças pequenas. Outro avanço significativo se dá com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n. 9.394/96, sendo a educação infantil reconhecida como primeira etapa da educação básica. Entendemos que a educação infantil está diretamente ligada ao conceito de criança e infância, tendo sua evolução marcada pelas transformações sociais. Para Soares (2009), atualmente a criança é vista como sujeito de

direito, embora muitos desses direitos não sejam garantidos, pois nem todas têm acesso ao atendimento nas instituições de ensino e com qualidade.

No entendimento da Educação infantil Escolar indígena e a teoria de Vigotski, faz-se necessário apreender que tal teoria enfatiza a importância do ambiente social e cultural na formação e desenvolvimento da criança. Na obra *Pensamento e Linguagem* o autor vai afirmar que “A cultura é um sistema de formas e meios de atividade que medeiam a relação do homem com a natureza, e é um sistema de relações sociais que se manifesta nas formas e métodos de comunicação, organização da vida cotidiana, normas, costumes e tradições” (Vygotsky, 1998, p. 15). Nesse sentido, o autor afirma ainda que, “O desenvolvimento humano é o resultado da interação ativa de um indivíduo com sua cultura e seu ambiente social” (Vygotsky, 1984 p. 78). “A cultura molda não apenas nossas ações externas, mas também nossos processos mentais internos, incluindo nossa linguagem, pensamento e percepção” (Vygotsky, 1998, p. 102). Essas citações destacam a importância da cultura e das tradições na teoria de Vigotski, mostrando como esses elementos são essenciais para compreender o desenvolvimento infantil de maneira significativa.

A citação de Lev Vigotski (2001), retirada de sua obra “*Pensamento e Linguagem*”, aborda a interação íntima entre pensamento e linguagem, destacando como a fala não apenas expressa o pensamento, mas também desempenha um papel ativo na sua formação e desenvolvimento. Essa visão enfatiza a importância da linguagem como um componente essencial no processo de pensamento humano, e o autor acrescenta que

O pensamento verbal é uma forma específica de atividade verbal que surge e se desenvolve no curso do desenvolvimento do pensamento e da fala. É impossível compreender a natureza do pensamento verbal sem uma compreensão adequada da relação entre pensamento e fala em sua gênese e desenvolvimento. A fala não é apenas um meio de expressão do pensamento, mas é também um instrumento específico que desempenha um papel decisivo na formação e no desenvolvimento do próprio pensamento. O pensamento sem a fala é um fenômeno abstrato e impossível na prática. O pensamento se forma e se desenvolve na e pela fala, como um processo interior e intrapsicológico (Vygotsky, 1934, p. 180).

O desenvolvimento da criança indígena ocorre de acordo com as práticas culturais de sua comunidade, as crianças aprendem por meio da observação e participação em rituais, cerimônias e atividades cotidianas, como a caça e a pesca. “A observação e participação em rituais, cerimônias e atividades cotidianas, como a caça e a pesca, são formas essenciais de transmissão de conhecimento e valores nas comunidades indígenas” (Viveiros de Castro, 2002, p. 82). Além disso, a educação frequentemente utiliza-se das histórias tradicionais e dos saberes dos anciãos da comunidade. “A educação indígena baseia-se no compartilhamento de

histórias tradicionais e saberes dos anciãos, que são detentores de conhecimentos acumulados ao longo de gerações” (Oliveira, 2019, p. 107).

Deve-se lembrar de que a educação indígena deve ser respeitada e valorizada como uma forma de difundir conhecimentos e valores culturais de geração em geração.

Nessa perspectiva, Melo e Giralдин (2012, p. 183) acrescentam que

A presença da escola na aldeia suscita diferentes e, por vezes, contraditórias expressões de sentimentos. A mesma escola que é reivindicada e vista como um meio de conquistar melhores condições de vida e como uma oportunidade para conhecer melhor o mundo dos brancos, para dele se apropriar e/ou defender, é mal vista por tirar as crianças e os jovens do convívio familiar e ensinar mais coisas dos brancos que dos Akwê, afastando, assim, os mais jovens da cultura que lhe é própria. Por outro lado, muitos Xerentes, sobretudo os velhos, não parecem estar convencidos que a escola é um lugar para veiculação dos saberes Akwê.

Para Vigotski, a infância é caracterizada pelo processo de desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança, em que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre a criança e seu ambiente físico e social. Nas palavras do próprio autor, chega-se à conclusão de que

[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. **Esse é um entender dinâmico e relativo do meio** é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia (Vigotski, 1935/2010, p. 60, grifos nossos).

Assim, a infância é um período crucial para o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de resolução de problemas e da formação social da criança, que está em constante mudança. Vigotski enfatiza que as crianças constroem sua compreensão do mundo a partir do material cultural e social fornecido pelo meio humano e, ao mesmo tempo, transformam esse material em habilidades e funções humanas. O processo central nessa interação é a transformação da cultura em significado pessoal para a criança, e Vigotski vincula isso à experiência da criança com as situações que surgem no ambiente.

Nesse sentido, Dermeval Saviani (2012), educador e filósofo brasileiro cujos estudos sobre pedagogia histórico-crítica partem do entendimento educacional da psicologia histórico-cultural, vai afirmar que é responsabilidade da educação escolar proporcionar, de maneira deliberada e organizada, o acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história pela

humanidade. A escolha dos aspectos culturais a serem incorporados é de responsabilidade do professor, da escola dentro de um currículo que tem uma compreensão limitada da realidade objetiva, mas é capaz de discernir entre os diferentes tipos de conhecimento, distinguindo o que é fundamental do que é secundário, o que é essencial do que é dispensável. Além disso, cabe ainda ao contorno escolar identificar as abordagens mais apropriadas para transmitir esses conhecimentos, adaptando-os às necessidades biopsicossociais dos alunos.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p.13).

Por meio de seu trabalho, Saviani (2012) ressalta o potencial transformador da educação fundamentada em uma compreensão profunda da história, cultura e dinâmicas sociais, destacando a necessidade de os educadores serem agentes de mudança e empoderamento em suas comunidades.

Dermeval Saviani (2012) aborda a relação entre pensamento e linguagem dentro de uma perspectiva histórico-crítica, influenciada pelas ideias de Karl Marx e Vigotski. Para Saviani (2012), a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, pois é por meio dela que os indivíduos constroem significados, expressam suas ideias e interagem com o mundo. Nesse sentido, a linguagem não é vista apenas como um instrumento de comunicação, mas como uma ferramenta que molda a forma como percebemos e compreendemos a realidade. Ao adotar uma abordagem crítica, Saviani (2012) destaca a importância de considerar o contexto social, histórico e cultural na formação do pensamento e na construção do conhecimento, enfatizando a necessidade de uma educação que promova não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas por meio da linguagem.

Já Vigotski (2001) critica as limitações das teorias psicológicas ao apontar a dificuldade em entender a conexão entre pensamento e linguagem, e esta está ligada ao método que essa tradição utiliza. Ele argumenta que esse método tende a decompor as complexidades psicológicas em elementos separados. Essa abordagem é influenciada pela visão de René Descartes (1637) sobre os princípios do raciocínio correto, conforme apresentado em sua obra “O Discurso do Método”, que continua a ser amplamente adotado na ciência moderna.

Vigotski (2001), por outro lado, propõe um método alternativo que seja capaz de abordar a totalidade e suas partes sem desmembrar sua unidade. Esse método envolve a identificação da “unidade de análise”. Como ele mesmo afirma: “Achamos que um momento decisivo em toda a teoria do pensamento e da linguagem foi a substituição dessa análise por outro tipo de análise. Esta pode ser uma derrota como análise que se decompõe em unidades a totalidade complexa” (Vigotski, 2001, p. 8).

Desse modo a psicologia histórico-cultural postula que uma compreensão a partir de “unidade de análise”, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, respectivamente, são partes que não podem ser decompostas dessa unidade” (Vigotski, 2001, p. 8). Assim aponta a vivência como um exemplo dessas unidades.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação (Vigotski, 1935/2010, p. 8).

Com base nos estudos de Vigotski, podemos aprofundar nossa compreensão sobre a relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano. Vigotski argumenta que, ao contrário do que se observa em muitos animais, no ser humano o pensamento e a linguagem têm origens distintas e evoluem de maneira independente em um primeiro momento. Ele enfatiza que o pensamento inicialmente não é verbal, ou seja, as crianças desenvolvem formas de pensar que não dependem da linguagem verbal. Da mesma forma, a linguagem nas suas primeiras manifestações não é necessariamente intelectual, sendo usada de forma pragmática para expressar desejos e necessidades.

Uma citação relevante que ilustra essa ideia é a seguinte: “O pensamento e a fala têm uma origem diferente e desenvolvimento diferente. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; ele surge através delas” (Vygotsky, 1934, p. 143). Essa citação de Vigotski destaca a natureza independente do pensamento e da linguagem em estágios iniciais do desenvolvimento humano.

No entanto, Vigotski ressalta que as trajetórias de desenvolvimento do pensamento e da linguagem não são estritamente paralelas, mas sim interdependentes e complementares. Ele argumenta que esses processos cruzam-se e influenciam-se mutuamente ao longo do

desenvolvimento humano. Essa perspectiva é sintetizada por Vigotski (1934, p. 180) quando afirma: “A relação entre pensamento e fala é uma das questões mais complicadas e misteriosas na psicologia”, evidenciando a complexidade dessa relação e a necessidade de estudos mais aprofundados para compreendê-la em sua totalidade.

Portanto, de acordo com Vigotski (2001), a interação entre pensamento e linguagem é um fenômeno complexo e dinâmico, que vai além de uma simples associação entre ambos, exigindo uma análise mais cuidadosa das diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo e linguístico humano.

Desse modo, com os estudos de Vigotski, apreendemos que, para o ser humano, pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas pois elas cruzam-se.

Essa visão integradora e contextualizada da aprendizagem tem impactado profundamente a educação, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem a interação e integração cultural e social, o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento para promover um desenvolvimento humano mais completo e significativo principalmente em se tratando da educação intercultural e bilíngue como é a educação infantil escolar indígena.

### **3.2 Vigotski e as concepções de aprendizagem do desenvolvimento humano**

É basilar para a psicologia histórico-cultural compreender que o homem, ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, transforma-se também. Essa é a lógica do método dialético que Vigotski (2021) adota em suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano. Assim como Karl Marx (2013), Vigotski (2021) defende que é na coletividade, nas interações com o meio, que os seres humanos estabelecem relações entre si e com a realidade a sua volta, impulsionando, com isso, a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse caso, trabalho e interação social têm um mesmo significado, são sinônimos.

Para Vigotski (2007), um dos pressupostos da história humana é a existência de indivíduos concretos que, na luta pela sobrevivência, organizam-se na ação do trabalho, estabelecendo regras entre si e com a natureza. Ainda, pela ação do trabalho, no sentido exposto pelo autor, ocorre o desenvolvimento dos mecanismos psicossociais, que diferencia o homem dos outros animais.

Por meio do método dialético e princípios do materialismo histórico, compreende-se que os fenômenos que ocorrem no desenvolvimento do ser humano se dão em constante mudança e movimento, sendo que “El todo y las partes se desarrollan de modo paralelo y conjunto” (Vigotski, 1983, p. 122).

Esclarecendo melhor, nas palavras do autor,

[...] que cada passo decisivo en el desarrollo biológico del comportamiento coincide con los cambios en la estructura y las funciones del sistema nervioso. Sabemos que el desarrollo del cerebro se realizaba, en general mediante la edificación de nuevos niveles sobre los antiguos y que, por consiguiente, el cerebro antiguo en todos los animales inferiores tiene la misma construcción, que cada nueva fase en desarrollo de las funciones psíquicas superiores coincide con la edificación de un nivel nuevo en el sistema nervioso central (Vygotski, 1983, p. 32).

Assim, por meio de mudanças que são tanto quantitativas quanto qualitativas, origina-se o desenvolvimento do comportamento e da consciência. Neste sentido, para que o homem supere os outros animais, as funções elementares<sup>8</sup> precisam ser superadas pelos processos complexos<sup>9</sup>.

Por meio da psicologia histórico-cultural podemos supor que os comportamentos que a criança adquire ao longo de sua história de desenvolvimento são culturais, consistem na apropriação e emprego eficiente de determinados meios de comportamento, signos e etc.

Desse modo,

Há todos os fundamentos para supor que o desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamentos que têm por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros (Vigotski, 2021, p. 73).

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski postula que o desenvolvimento humano é impulsionado pela interação social e pela assimilação de cultura e conhecimento. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento são conceitos inter-relacionados, mas distintos entre si.

O ensino, refere-se às atividades planejadas e organizadas pelos professores e outros profissionais da educação, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens. O ensino envolve a seleção e organização de conteúdo, a aplicação de

---

<sup>8</sup> Referem-se a ações psicológicas “naturais”, por exemplo: a sucção do seio da mãe pelo bebê; associações simples ou automatizadas, evitar o contato da mão com o fogo; movimento da cabeça em direção a um barulho repentino.

<sup>9</sup> São os mecanismos complexos da psique, próprios dos seres humanos e que se desenvolvem por meio da propriedade cultural de cada grupo, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato.

estratégias e métodos de ensino adequados às diferentes fases do desenvolvimento e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski (2001), de acordo com Ferreira e Schlickmann (2022, p. 644), leva em consideração.

Aspectos relacionados à interação, à linguagem, ao contexto histórico do indivíduo, às particularidades individuais, às vivências, às experiências, aos aspectos biológicos e às condições materiais. [...] o homem já nasce com aptidões e capacidades tipicamente humanas de aprender a construir a cultura e transmiti-las às futuras gerações, já que é um ser histórico-cultural.

Desse modo, pode-se inferir que o ensino precisa ser organizado com procedimentos Adequados, de maneira tal, que possibilite aprendizagens significativas as quais promovam o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes. Nessa perspectiva, Ferreira e Schlickmann (2022, p. 651) dizem que

O respeito que os adultos dão às atividades típicas da criança sustenta o processo evolutivo da atividade infantil, com caráter global e significativo, de modo que a apropriação das qualidades humanas pela criança não decorre de um ensino simplificador e repartido artificialmente pelo docente, mas sim de uma educação com caráter mais abrangente, que permita mudanças significativas da posição que a criança exerce nas relações que participa, ao ensinar a criação de novos motivos.

As autoras acrescentam que é importante destacar, nesse momento, a importância do ensino intencional, cujo trabalho pedagógico está alicerçado no diagnóstico de aprendizagem dos sujeitos de aprendizagem, no que já dominam e no que ainda necessitam aprender.

A aprendizagem, por sua vez, é o processo pelo qual novos conhecimentos e habilidades são adquiridos, por meio da interação com pessoas, objetos e eventos do ambiente. A aprendizagem é um processo contínuo que acontece ao longo da vida, mas é mais intensa durante a infância e a adolescência.

Com base nos estudos em Vigotski (2001), pode-se inferir que todos aprendemos sem nos preocuparmos verdadeiramente com a natureza desse processo e todos ensinamos sem buscarmos um suporte teórico explicativo do processo de ensino e aprendizagem. Sabemos ainda que são muitos os estudos sobre a aprendizagem e, especialmente, sobre a classificação das diferentes concepções de aprendizagem em diversas teorias, também denominadas correntes epistemológicas.

Nesse sentido, Leite, Leite e Prandi (2009, p. 204), discutem que

A aprendizagem é um dos principais objetivos de toda prática pedagógica, e a compreensão ampla do que se entende por aprender é fundamental na construção de uma proposta de educação, também mais aberta e dinâmica, definindo, por consequência, práticas pedagógicas transformadoras.

Desse modo, com base nos estudos em Vigotski (2001), apreendemos que o processo de aprendizagem para a teoria histórico cultural se dá na interação com o meio, num processo de internalização de significados e sentidos, sendo este processo de significação mediado por signos e instrumentos, em que os conceitos de signo e instrumento, ambos trazem transformações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski (2004), o instrumento realiza modificações externas ao sujeito. Já o signo, por sua vez, proporciona modificações internas ao aprendente. No caso do signo, este é constituído culturalmente e influencia psicologicamente o comportamento do sujeito e de outros.

Assim, o processo de aprendizagem posto por Sacristán (2013), não ocorre se não houver inserido no contexto escolar professores que sejam capazes de fazer com que a escola tenha a função de dotar os sujeitos (alunos) de conhecimentos, capacidades de pensar, agir, e sobretudo de compartilhar os saberes por ele adquiridos.

Em consonância com Sacristán (2013), Prata-Linhares (2011) acrescenta que a verdadeira aprendizagem é o que nos diferencia dos outros seres animais, é o que chega no coração do que é ser humano, pois a aprendizagem nos transforma e nos torna capazes de fazer algo que nunca tínhamos feito antes. Só nós seres humanos somos transformadores criativos conscientes. É por meio da aprendizagem que podemos expandir nossa capacidade de criar nosso futuro, ter a consciência e acreditar que a mudança do destino pode estar em nossas mãos, tornar a aprendizagem algo muito importante.

Para Leite, Leite e Prandi (2009, p. 204), a teoria sobre a aprendizagem histórico-cultural e a produção do conhecimento esteve,

Desde a origem, intimamente ligada ao fato de o homem ser social e histórico e, ao mesmo tempo, de ser produto e produtor de sua história e de sua cultura “pela” e na interação social. Tal abordagem abre a possibilidade de redimensionamento da teoria e da prática do estudo das relações entre a escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumir a natureza mediada da cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos.

Com base na citação acima e nas leituras realizadas em Prata-Linhares (2011), apreendemos que aprendizagem assim, é vista como algo a ser construído pelo próprio sujeito e está sempre em processo, ao contrário da memorização, em que os homens são vistos como depósitos, seres vazios a serem preenchidos de conteúdos pelo mundo.

Para Mello (2007), na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste, pois a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento. Em harmonia com Vygotsky (2007, p. 103), Mello (2007) acrescenta que

A aprendizagem é o motor do desenvolvimento, é ela quem “puxa” o desenvolvimento. Assim, o “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Dito isso, o desenvolvimento refere-se às mudanças qualitativas e quantitativas que ocorrem ao longo da vida, que leva à maior complexidade e adaptação ao ambiente. Essas mudanças são influenciadas pela experiência social e cultural, mas também têm bases biológicas.

Na concepção de Mello (2007, p. 99), para a Teoria Histórico-Cultural, “o desenvolvimento da criança – que equivale a dizer: o desenvolvimento humano – só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo”.

Mello (2007) acrescenta que entendendo a aprendizagem como a fonte do desenvolvimento, percebemos que a criança aprende desde que nasce. Antes mesmo de desvelar as especificidades desse aprender na pequena infância e na infância pré-escolar, é possível perceber que a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca.

Desse modo, pode se inferir que enquanto o desenvolvimento é um processo geral de transformação que ocorre ao longo da vida, a aprendizagem é um processo mais específico de aquisição de conhecimentos e habilidades, e o ensino é a intervenção direta do processo educacional para promover a aprendizagem. Todas essas dimensões são interdependentes e devem ser consideradas juntas para promover o desenvolvimento humano.



## SEÇÃO IV

### 4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO INFANTIL E DOCUMENTOS NORMATIVOS

“Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. Gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não querelar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas” (Professora Maria de Lourdes, Guarani/MS).

A seção tem como objetivo identificar os documentos legais, em âmbito nacional, que definem a organização político-institucional da modalidade educação infantil escolar indígena bem como o currículo que surge a partir dos entendimentos dessa etapa da educação. Apresenta o marco normativo e indicadores de qualidade da educação infantil, esclarecendo que essa modalidade de ensino deve ser organizada e estruturada de acordo com as deliberações legais da Constituição Federal (CF) e demais documentos normativos.

Aqui, discorre-se acerca da educação escolar indígena, evidenciando que desde os tempos da colônia, a educação escolar dos povos indígenas parte de pressupostos etnocêntricos, que se mostraram equivocados e massacrantes. Discute a educação infantil escolar indígena, explicitando que a mesma deve ser adequada às necessidades e peculiaridades de cada etnia, Município e região, com respeito às suas línguas e tradições. Apresenta o que dizem os documentos normativos sobre o que é a educação infantil escolar indígena; as concepções teóricas de currículo e a relevância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado das crianças indígenas Akwê-Xerente; além de buscar entender qual currículo para a educação infantil escolar indígena. Realizamos também uma breve discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e sobre a Base Nacional Comum Curricular e a educação infantil escolar indígena, a partir de uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

#### 4.1 Marco normativo e indicadores de qualidade da educação infantil

No Brasil, o cuidado com a infância parece ter realmente começado no século XIX, somente se intensificando nos séculos seguintes. Mas é importante conhecer as diferentes

concepções de criança na contemporaneidade ocidental, pois são peças imprescindíveis para comporem um quadro geral sobre a infância atual e fundamentar a formulação e execução das políticas públicas para a primeira etapa da educação básica.

A educação infantil deve ser organizada e estruturada de acordo com as deliberações legais da Constituição Federal de 1988 (CF), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069/1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015).

Observa-se que os documentos citados acima orientam o desenvolvimento do trabalho nas instituições de educação infantil, bem como o objetivo de oferecer educação às crianças de 0 a 5 anos a partir de um trabalho pedagógico que desenvolva de forma indissociável o binômio educar e cuidar. Tanto os educadores quanto as famílias devem compreender que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se limita ao ensino de conteúdo escolar que reduz e fragmenta o conhecimento.

Para estabelecer marcos de qualidade na educação infantil escolar indígena, é essencial adotar uma abordagem que valorize a diversidade cultural, linguística e social dessas comunidades. Esse processo exige implementação de ações estruturadas com base em princípios específicos que integram participação comunitária, construção de currículos contextualizados, formação adequada de professores, provisão de infraestrutura e recursos adequados, formulação de políticas públicas coerentes e criação de mecanismos de avaliação e monitoramento contínuos.

A participação comunitária é um aspecto fundamental nesse processo, uma vez que a construção de marcos de qualidade deve envolver ativamente as comunidades indígenas, incluindo pais, líderes comunitários e educadores locais. Esse envolvimento garante que os saberes e as práticas culturais locais sejam respeitados e integrados, permitindo que o currículo e as práticas pedagógicas reflitam realidades e necessidades das crianças indígenas.

O currículo, por sua vez, precisa ser bilíngue e intercultural, contemplando a realidade cultural e linguística da comunidade. O ensino deve ocorrer tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, promovendo a interculturalidade. Além disso, os conteúdos pedagógicos precisam ser pertinentes e adaptados ao cotidiano da comunidade, abordando temas significativos para a cultura e a vida das crianças indígenas.

No que diz respeito à formação de professores, é necessário que essa formação inclua capacitação específica sobre as culturas indígenas e metodologias de ensino adaptadas às

realidades dessas comunidades. A formação e a contratação de professores indígenas devem ser incentivadas, pois eles trazem uma compreensão aprofundada das dinâmicas culturais e linguísticas locais, contribuindo para uma educação mais contextualizada e significativa.

A infraestrutura e os recursos destinados às escolas que atendem comunidades indígenas devem refletir a cultura indígena, tanto na arquitetura quanto nos materiais pedagógicos utilizados. É crucial que essas escolas tenham acesso a materiais didáticos, tecnologia e outros recursos que sustentem uma educação de qualidade e culturalmente adequada.

As políticas públicas devem ser formuladas para apoiar efetivamente a educação infantil indígena, assegurando que os marcos de qualidade sejam implementados de maneira coerente com os direitos dos povos indígenas. A legitimidade dessas práticas e desses marcos deve ser reconhecida legalmente na legislação educacional, garantindo sua aplicação e continuidade ao longo do tempo.

Finalmente, o desenvolvimento de indicadores de qualidade culturalmente sensíveis é vital para avaliar o sucesso da educação infantil em contextos indígenas. Esses indicadores devem levar em conta as especificidades culturais das comunidades e permitir um monitoramento contínuo, com a participação das próprias comunidades no processo de revisão e aprimoramento dos marcos de qualidade, garantindo que permaneçam relevantes e eficazes.

Integrar esses elementos é crucial para a construção de uma educação infantil escolar indígena que respeite e promova a identidade cultural dos povos indígenas, assegurando, ao mesmo tempo, a qualidade do ensino oferecido.

Gondra (2002) e Kuhlmann Júnior (2011) defendem que as instituições de educação infantil foram concebidas como uma resposta para mitigar os impactos sociais da pobreza extrema enfrentada pela população brasileira, sendo que esse processo afeta de forma mais intensa as minorias, especialmente as crianças.

Neste estudo, destaca-se um elemento central para superar o assistencialismo: o currículo. Ele é fundamental por fornecer diretrizes claras sobre os princípios filosóficos que orientam o processo educacional, influenciando a abordagem pedagógica adotada, as metodologias de ensino e outros aspectos importantes. No entanto, para discutir essas questões de maneira eficaz, é indispensável compreender previamente as diretrizes estabelecidas pelos documentos que regulamentam a educação infantil no Brasil. Desse modo, o Quadro 3 apresenta o marco legal da educação infantil.

Quadro 3: Marco legal da educação infantil

Documentos que regulamentam a educação infantil no Brasil	O que determina
Constituição Federal de 1988.	As políticas de atendimento às crianças pequenas na rede pública, e os mecanismos de garantia dos direitos das crianças à educação infantil, é amparado pelo Artigo 205 da Constituição Federal que versa: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90)	O capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, em seu Artigo 53, versa que: A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. direito de ser respeitado por seus educadores; III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV. direito de organização e participação em entidades estudantis; V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. O artigo 208 da CF/1988 afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II. progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...] III. educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; [...] (Brasil, 1990).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96)	Seção II, trata especificamente da Educação Infantil e dispõe em seu Artigo 29 que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 05/2009)	As DCNEIs estabelecem que a elaboração das propostas pedagógicas para a educação infantil devem observar os princípios a seguir. Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artística e culturais (Brasil, 2009).
Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014).	O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n. 13.005/2014, teve como uma de suas metas (Meta 1) universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da sua vigência que é 2024. Neste plano existem diversas estratégias voltadas para educação infantil a exemplo podemos citar: 1) definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os

	<p>municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais.</p> <p>2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;</p> <p>3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;</p> <p>4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;</p> <p>5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil (Brasil, 2014).</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como é possível verificar a Constituição Federal de 1988 representa o primeiro documento oficial a reconhecer o atendimento educacional de crianças até cinco anos e 11 meses, em espaços institucionais e não domésticos. Esse foi um marco histórico conquistado por meio da mobilização popular e desde então a organização de mulheres, militantes e pesquisadores da infância (em geral professores universitários) marcam forte presença nos debates, propondo e reivindicando políticas públicas que garantam o atendimento institucional às crianças.

Outro fator que contribuiu nas políticas de atendimento às crianças foi a pressão dos movimentos na Assembleia Constituinte em torno de a educação se tornar um direito de todos, o que permitiu a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”.

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, criou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, passando a sociedade a dividir com o Estado, pelo menos do ponto de vista da legislação, a responsabilidade pela construção de um mundo melhor para a infância. O ECA, enquanto norma jurídica, colocou crianças e adolescentes como prioridade absoluta na ação do Estado e da Comunidade, marcando a expressão dos novos direitos.

O ECA apresenta-se como uma política social protetiva, que nomeia e assegura um conjunto de direitos voltados à criança e ao adolescente. Um documento dessa natureza representa um enorme avanço devido ao histórico de práticas de controle social, inclusive com uso de coerção e violência, contra as camadas populares. A garantia de direitos ao lazer, aos estudos, é um primeiro passo na tentativa de romper com as práticas de adestramento para o mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é um documento que traz em sua história de criação a tentativa de equilibrar as disputas políticas e de trazer ao cenário educacional uma proposta mais igualitária, que garanta o atendimento à população brasileira. Em grande parte, as demandas vieram da sociedade civil organizada e se materializaram em propostas formuladas nas Conferências de Educação – municipais, intermunicipais, estaduais, distrital e nacional e em outros fóruns especializados, buscando recuperar perdas que lhe foram impingidas no processo de sua elaboração.

Além disso, a LDB reordenou os sistemas de ensino, definindo a educação infantil, a ser realizada em creches e pré-escolas, como primeira etapa da Educação Básica. Esse fato simboliza um avanço, uma conquista alcançada pelo coletivo nacional que luta pelos direitos da infância, uma vez que não somente o atendimento educacional infantil foi retirado da marginalidade e da esfera doméstica, como também houve um claro esforço de dar à creche uma nova roupagem, uma nova proposta, desvinculando de seu espaço o caráter filantrópico e assistencial.

As DCNs têm origem na LDB de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (Brasil, 1996, online).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 05/2009, trata especificamente dos elementos a serem observados na elaboração de propostas pedagógicas para a educação infantil. Sua observância no processo de construção das propostas assegura uma organização curricular que contemple os principais elementos a serem inseridos no aprendizado de crianças entre zero e cinco anos e onze meses de idade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que tem o intuito de direcionar esforços para a melhoria da educação no país. Com força de lei, o PNE estabelece 20 metas a

serem alcançadas pelos entes confederados (Estados, Municípios e Distrito Federal) nos próximos dez anos, compreendidos de 2014 a 2024. Segundo Dourado (2016), por sua importância política e estratégica, o PNE (2014-2024) deveria se tornar o epicentro das políticas educacionais.

Os principais desafios do PNE estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos.

A exposição dos principais dispositivos legais que regulamentam a educação infantil no Brasil demonstra plenamente o propósito de inseri-la como primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo-a como parte integrante dos sistemas de ensino, a ser ofertada em instituições próprias (creches e pré-escolas), mantidas pelo poder público.

Além disso, a legislação mais recente, tal como as DCNEIs (Brasil, 2010) e o PNE (Brasil, 2014) demonstram que o foco de atenção agora não é mais a garantia de atendimento, entendendo isso como responsabilização das esferas públicas pela oferta, e sim a universalização do alcance dessa educação e a construção de propostas educacionais de qualidade.

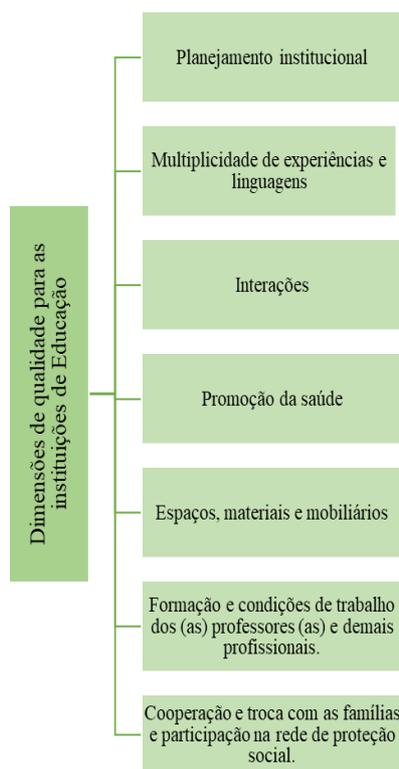
Ao que se refere aos indicadores de qualidade da educação infantil, a partir da teoria de Ferraz (2020, p. 11), entende-se estes como sendo:

Instrumento de quantificação para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos; indicadores, mais específicos e precisos. Indicadores, como medidas quantitativas, podem ser usados para verificar o andamento ou a qualidade dos processos de implementação das políticas públicas de Educação Infantil.

Desse modo, os indicadores da qualidade na educação infantil são uma metodologia de autoavaliação. O MEC, objetivando apoiar o processo de autoavaliação, elaborou um conjunto de materiais de fácil compreensão e adaptáveis para a realidade das distintas instituições de educação infantil presentes no Brasil, para tal contou com a parceria do Unicef; da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e das organizações da sociedade civil Fundação Orsa e Ação Educativa.

Dessa forma, o portal da UNICEF/Brasil (2023) apresenta as sete dimensões que compõem a metodologia de autoavaliação escolar, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5: Dimensões da qualidade da educação Infantil.



Fonte: elaborado pela autora (2022), com base UNICEF/Brasil (2023).

Ao que se refere a dimensão do planejamento institucional Brasil (2009, p. 35), versa que “a creche, a pré-escola e os centros de educação infantil são instituições educativas destinadas a promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade. São espaços de formação também para os integrantes da equipe responsável e para as famílias”. Ao que tange a dimensão da multiplicidade de experiências e linguagens,

A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar essa autonomia da criança. Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. As professoras devem atuar de maneira a incentivar essa busca de autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo (Brasil, 2009, p.39).

Ao que diz respeito à dimensão das interações, estas segundo Brasil (2009, p. 43), devem ser observadas pelas professoras, “que precisam interferir sempre que situações com

maior grau de conflito ocorram. Os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosa quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças”. Neste sentido, somos levados a refletir que melodioso momento deve-se pensar em desenvolver o olhar para identificar e caracterizar a criança em seu estágio de desenvolvimento. Para tornar esse esforço eficaz, faz-se necessário definir claramente as metas para essa faixa etária, de modo que as atividades educacionais nas áreas apropriadas possam focar nas experiências das crianças e sugerir desafios que ajudem a desenvolver as aptidões da mesma.

Quanto à dimensão da promoção da saúde, apreendeu-se que este é um aspecto relevante do trabalho em instituições de educação infantil. Pois “as práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, condições para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até seis anos de idade (Brasil, 2009, p. 46).

Em relação a dimensão dos espaços, materiais e mobiliários, Brasil (2009, p. 48), destaca que

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis.

Dito isso, pode-se refletir com base nas leituras realizadas em Brasil (2009), que o ambiente físico de uma instituição de educação infantil deve refletir uma filosofia educacional que respeite as necessidades de desenvolvimento das crianças, incluindo aspectos físicos, emocionais, cognitivos, criativos e outros. O espaço interno por sua vez deverá ser limpo, claro e arejado, ampla visão externa, segura e aconchegante, destacando a ênfase no multiculturalismo, atendendo assim as necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços exteriores bem cuidados, com jardins e espaços para jogos, demonstrando afeto e contato com a natureza, desenvolvendo atividades com as crianças como correr, saltar, brincadeiras com bolas, e com areia e água.

Em se tratando da dimensão de formação e condições de trabalho dos (as) professores (as) e demais profissionais, Brasil (2009, p. 52) ressalta que

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com

salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade.

Nessa perspectiva, Silva (2019, p. 44), reforça que “a questão da formação de professores é complexa e vem sendo objeto de discussão quanto à insuficiência do saber pedagógico ao domínio de saber específico, sendo assim, necessária a oferta de uma formação profissional que oportunize a melhoria da qualidade profissional.

Acrescenta ainda que a “formação docente seja ela inicial ou continuada deve oportunizar um trabalho pedagógico que auxilie especialmente os professores de forma que sua formação contribua e acrescente permanentemente para a melhoria da qualidade das aulas” (Silva, 2019, p. 45).

Em relação à dimensão da cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar” (Brasil, 2009, p. 56).

Dessa forma, entende-se que os membros da família são essenciais no crescimento e na socialização de uma criança em ambientes educacionais e sociais. Nesse sentido, a presença de adultos próximos considerados família pode ser importante no processo de formação, ou seja, a família pode contribuir de alguma forma, negativa ou positivamente, para o futuro da criança.

Tendo como referência as dimensões acima citadas, o Quadro 4 apresenta os indicadores de avaliação de cada dimensão.

Quadro 4: Dimensões e Indicadores da Qualidade da Educação Infantil

Dimensões	Indicadores de avaliação
Planejamento institucional	<input type="checkbox"/> Proposta pedagógica consolidada; Planejamento; <input type="checkbox"/> Acompanhamento e avaliação; <input type="checkbox"/> Registro da prática educativa.

Multiplicidade de experiências e linguagens	<input type="checkbox"/> Crianças construindo sua autonomia; <input type="checkbox"/> Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social;
	<input checked="" type="checkbox"/> Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; <input checked="" type="checkbox"/> Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; <input checked="" type="checkbox"/> Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; <input checked="" type="checkbox"/> Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.
Interações	<input checked="" type="checkbox"/> Respeito à dignidade das crianças; <input checked="" type="checkbox"/> Respeito ao ritmo das crianças; <input checked="" type="checkbox"/> Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Interação entre crianças e crianças.
Promoção da saúde	<input checked="" type="checkbox"/> Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; <input checked="" type="checkbox"/> Limpeza, salubridade e conforto; <input checked="" type="checkbox"/> Segurança.
Espaços, materiais e mobiliários	<input checked="" type="checkbox"/> Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; <input checked="" type="checkbox"/> Materiais variados e acessíveis às crianças; <input checked="" type="checkbox"/> Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.
Formação e condições de trabalho dos (as) professores (as) e demais profissionais	<input checked="" type="checkbox"/> Formação inicial das professoras; <input checked="" type="checkbox"/> Formação continuada; <input checked="" type="checkbox"/> Condições de trabalho adequadas.
Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	<input checked="" type="checkbox"/> Respeito e acolhimento; <input checked="" type="checkbox"/> Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; <input checked="" type="checkbox"/> Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças;

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base em Brasil (2009).

Com base no exposto no Quadro 4 as dimensões podem ser verificadas por meio de indicadores, em que cada resposta a essas questões permite à comunidade avaliar a qualidade da instituição de educação infantil quanto àquele indicador.

Após a realização da discussão acerca da educação infantil, o subtópico seguinte apresenta discussões sobre a educação infantil escolar indígena.

## 4.2 Educação escolar Indígena

Está equivocado quem imagina que a educação escolar indígena é recente ou somente começou a ser debatida na década de 1970<sup>10</sup>. Esse tema, embora em cenários diversos, já era debatido. Conforme registros históricos, em 1922, a instituição de ensino conhecida como

<sup>10</sup> A distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena” foi destacada, pela primeira vez, por Bartolomeu Meliá, em 1979.

“Escola *Bakairi*” obteve reconhecimento oficial com o nome de “Escola Rural Mista do Posto Indígena de Simões Lopes”, com a comissão do Marechal Rondon. Essa mudança de nome e reconhecimento oficial, como observado por *Taukane* (2018), só aconteceu após a criação do primeiro Posto Indígena de Simões Lopes.

De 1922 a 1942, a educação escolar indígena entre os *Kurâ-Bakairi* teve a principal função de preparar a mão-de-obra do sexo masculino: a partir do momento em que eles sabiam ler e escrever, já podiam ser encaminhados para trabalhar na lida de gado como vaqueiros, ou como carpinteiros, oleiros, pedreiros e, principalmente, os que sabiam comunicar-se minimamente bem em Português, eram escolhidos como guias e tropeiros para transportar os mantimentos plantados e colhidos por eles, no trajeto da aldeia para Cuiabá, na época do SPI. Então, a função da escrita e da oralidade em língua portuguesa está clara entre os *Kurâ*: era para a eficácia da mão-de-obra deles (Taukane, 2018, p. 64).

Em 1985, contudo, foi sob a supervisão da Funai que ocorreu a efetiva contratação de professores *Kurâ* para ministrarem aulas em sua comunidade, resultando na implementação de programas de educação, incluindo o Projeto Tucum<sup>11</sup>. Porém, até 1985 haviam relatos destacando a circulação de professores não-índios em área indígena, que impunha a proibição de falar a língua materna e constantes castigos sem quaisquer razões, “por meio de apagadores „voadores“, beliscões, pedaços de papéis forçadamente enfiados „goela abaixo”” (Miolo, 2017, p. 73).

Assim, esta educação escolar passou por momentos históricos diversos, em que, em sua maioria, os indígenas foram obrigados a assimilar aquilo que não lhe trazia nenhuma significação no que se refere à escolarização, pois por vários séculos o direito à diversidade cultural, linguística e étnica foi negado.

Desde os tempos da colônia, a educação escolar dos povos indígenas parte de pressupostos etnocêntricos, que se mostraram equivocados e massacrantes, pois quando se extingue uma língua, se extingue também toda uma cultura que a constituiu. Além disso, na sociedade brasileira foi instituído que a perspectiva válida de educação é a do “homem branco”, sendo esta então, pressuposto de civilidade e superioridade que impunha aos saberes indígenas abdicar da centralidade na oralidade, ancestralidade e cosmologia.

Desse modo, Luciano (2019, p. 95), em sua pesquisa no estado do Amazonas sobre alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas nos traz a seguinte reflexão:

---

<sup>11</sup> O Projeto Tucum foi uma iniciativa do Governo Federal em parceria com o Governo Estadual do Mato Grosso para a formação de professores indígenas, de 1995 a 1999.

Em geral, o acesso dos povos indígenas à alfabetização e ao letramento tem sido historicamente visto como sinônimo de apropriação dos saberes científicos como superiores, resultando em processos de desvalorização dos conhecimentos das culturas orais. Dessa forma, as práticas pedagógicas ocorrem dissociadas das práticas sociais dos educandos promovendo um processo de subalternização e segundo essa concepção, conhecimento estaria sempre associado à escrita. Conhecimento válido seria o que está escrito de forma adequada, ou seja, segundo, a técnica e linguagem da ciência. Tal concepção impôs-se aos indígenas em situações muito incômodas e de significativa desvantagem, uma vez que seus conhecimentos guardados e perpetuados por meio da memória coletiva e transmitidos por meio da oralidade, não teriam validade. Isso levou a delinear uma nova perspectiva estratégica de linguagem sociocultural a partir do domínio da escrita e da leitura em busca de pesquisar, sistematizar e registrar na forma de escrita seus conhecimentos, mas sem abdicar da centralidade oral de suas culturas e linguagens cognitivas.

Historicamente, de fato, somente na década de 1970, ganha notoriedade e começa a tomar força a partir das discussões de organizações, associações, comissões que lutavam para que direitos fossem assegurados aos povos indígenas, dentre eles a educação escolar diversa e intercultural. Santana (2012, p. 20), explica que

As discussões iniciais enfocavam, quer nos direitos indígenas a uma educação bilíngue, quer a escola como meio de acesso a informações vitais – de caráter econômico, político, linguístico, legal – para os povos indígenas em sua relação com não índios e em sua inserção na sociedade brasileira.

Válido retomar a trajetória das documentações normativas da Educação para perceber quando realmente a educação escolar indígena foi garantida nos documentos legais. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) brasileira, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro, foi promulgada em 1961, durante o governo de Jânio Quadros e não abordava a questão da educação escolar indígena, deixando-a invisível, no cenário educacional brasileiro da época.

Já a segunda LDB, Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, promulgada durante o regime militar, também não aborda diretamente a questão indígena. Essa lei estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, definindo as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios na organização e gestão do sistema educacional brasileiro.

Muito disso se deve ao fato de que os documentos e Leis são forjados por sujeitos históricos e refletem como a sociedade estava constituída subjetivamente naquele momento histórico. À época da promulgação de ambas LDB, a visão da sociedade brasileira sobre os povos indígenas era extremamente preconceituosa e discriminatória (Munduruku, 2019). A cultura e os costumes das comunidades indígenas eram vistos como retrógrados e atrasados, e muitas vezes eram associados ao atraso econômico do país. Embora a visão ainda não tenha mudado tanto e as pesquisas ainda não conseguem contemplar inúmeras reflexões, muito foi

feito em relação aos estudos sobre os povos indígenas, que hoje auxiliam nas discussões por uma educação escolar diversa e intercultural e a garantia desse direito, principalmente, a partir das discussões trazidas pelos Movimentos Indígenas na década de 1970 (Munduruku, 2019).

Um exemplo da visão preconceituosa que imperava sobre a sociedade brasileira que se refletia nas políticas educacionais para os povos indígenas, é o Estatuto do Índio, Lei n. 6.001 de 19 de dezembro de 1973, sob a influência da Convenção n. 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Decreto n. 58.824 de 14 de julho de 1966. Embora o decreto em questão estabelecesse que a educação escolar dos povos indígenas deveria atender às suas especificidades culturais, linguísticas e sociais, mencionada explicitamente no Art. 49. “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”, nada mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, ou seja, de fato não levava em consideração a realidade das comunidades indígenas, que muitas vezes não possuíam escolas em suas aldeias ou tinham que realizar grandes deslocamentos para acessar a educação formal, o que deixa implícita a ideia de um bilinguismo meramente instrumental, sem nenhum interesse na valorização das culturas indígenas.

O Estatuto do Índio, além disso, não considerava a autonomia das comunidades indígenas na gestão da educação escolar, o que gerou uma relação de subordinação entre povos indígenas e Estado. Essa assimetria na relação de poder contribuiu para a perpetuação de práticas educacionais discriminatórias e desrespeitosas às tradições e conhecimentos dos povos originários.

Essa “política de integração nacional”, implementada pelo governo brasileiro militar na década de 1970 buscava integrar os povos indígenas à cultura nacional, o que significava que eles deveriam abandonar sua identidade cultural e se adaptar ao modo de vida urbano e industrializado da sociedade, conforme podemos observar a seguir:

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação (Brasil, 1973, online).

Nos períodos em que se sucediam essas visões equivocadas sobre os direitos dos povos indígenas, muito criticadas, ativistas e estudiosos dos direitos indígenas brasileiros e comunidade nacional e internacional juntamente com lideranças indígenas e instituições

religiosas se organizavam em defesa da educação indígena, (conforme discutiremos mais adiante).

Uma das principais críticas era que a política de integração nacional ignorava a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, impondo uma visão homogeneizadora de cultura e de identidade nacional etnocida. Como destacam Stedile e Fernandes (2016), “a política de integração nacional pretendeu homogeneizar todas as populações, desconsiderando a diversidade cultural e étnica do País”. Fato que ainda hoje se constitui um problema para a causa da educação escolar indígena no Brasil.

Além disso, a política de integração nacional não levou em conta os direitos territoriais dos povos indígenas, resultando em uma série de conflitos fundiários e na degradação ambiental das áreas habitadas pelos indígenas. Algo que vale citar nessa pesquisa, pois hoje, cinquenta anos depois, ainda é algo que sobrepuja a existência das populações indígenas e para a nossa perspectiva teórica histórico-cultural, o homem também se constitui enquanto sujeito no espaço que habita, que modifica e, por conseguinte, é modificado em uma dialética intermediada pelos instrumentos que se tornam culturais, produzidos nessa unidade tempo/espaço. Isso nos faz citar a afirmação do antropólogo João Pacheco de Oliveira (2013, p. 64), “a integração nacional foi feita com base em uma visão equivocada de que as terras indígenas eram vazias e improdutivas, o que abriu espaço para a ocupação de territórios indígenas por outros grupos”.

Não se compreendia pela lógica do capital, impregnado pela política de integração nacional, que o território é cultural, pois ali se produz, se cria a cultura, a tradição, a língua e, portanto, não é vazio. Quando outros grupos populacionais não indígenas passam a coexistir nesse espaço ele é modificado e o sujeito que nele habita também o é.

Deste modo, outro problema gerado pela política de integração nacional, que mais tarde influencia a educação escolar, resulta de um processo de aculturação, “determinada” aos povos indígenas, caracterizado pela perda de suas línguas, costumes e tradições. Segundo a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2012, p. 84), “a política de integração nacional foi uma tentativa de acabar com a identidade dos povos indígenas, induzindo-os à adesão dos valores dominantes da sociedade brasileira”.

Assim, diante das críticas e das demandas dos povos indígenas, ainda está em plenos pulmões, alto e em bom tom, o grito ancestral dos povos indígenas pela busca de uma nova política de reconhecimento e respeito aos direitos dessas populações, que promova a demarcação de terras indígenas, o fortalecimento das instituições indigenistas e o fomento à valorização da cultura e das tradições. Como ressalta o sociólogo Darcy Ribeiro (1997, p.

102), “os povos indígenas precisam ter seus direitos reconhecidos e garantidos, sob pena de continuar sendo vítimas do genocídio cultural que vem sendo praticado contra eles”.

A Constituição Cidadã de 1988, fruto de profundo debate e reorganização sociais pós golpe militar, reafirma o homem como fruto de seu tempo/espço. Inicia, com a Carta Magna, uma tentativa de consolidar a democracia, os direitos fundamentais e a promoção da cidadania. Assim, a educação escolar indígena começou, ainda timidamente, a ganhar mais visibilidade e reconhecimento, que garantiu o direito das comunidades indígenas de terem acesso à educação escolar diversa, bilíngue intercultural, adaptada às suas especificidades culturais, sociais e linguísticas.

O texto do artigo 210, da Constituição Federal de 1988 e seguintes fundamentam os interesses da educação escolar indígena:

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.

§ 2.º 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.

Art. 215. 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.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão;

- Os modos de criar, fazer e viver;

- As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

- As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

- Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988, online).

É importante salientar que a garantia de direitos não constitui direitos garantidos. A importância da Constituição de 1988 para a educação escolar indígena está na valorização da diversidade cultural e no reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direitos. Embora com direitos negados, pois contribuiu no caminho, que ainda está sendo aberto, para que os povos indígenas tenham acesso a uma educação escolar que respeite suas especificidades culturais e contribua para o fortalecimento de suas comunidades.

Apesar dos avanços trazidos, ainda são muitos os desafios enfrentados pela educação escolar indígena no Brasil. A falta de políticas públicas efetivas e de investimento na infraestrutura das escolas indígenas, formação de professores, formação continuada de

profissionais para atuarem junto aos professores indígenas, são alguns exemplos desses desafios que não nos cabe entrar neste trabalho, mas que cabe pontuar para que não passe esquecido. Assim, é fundamental que o Estado brasileiro assuma seu compromisso com a educação escolar indígena e promova políticas e investimentos que garantam seu pleno desenvolvimento.

A educação escolar indígena é regulamentada pela LDB/1996, pela Resolução n. 3/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Portaria n. 13/2012; pela Resolução n. 5/2012 do CNE, dentre outros documentos. Essas legislações estabelecem que a educação escolar indígena deve estar pautada na perspectiva intercultural, bilíngue e diferenciada, respeitando as tradições e culturas dos povos indígenas e as especificidades de cada comunidade. Conforme especificado no artigo 1º, Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999-MEC:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A partir da nova LDB/1996, cujas disposições foram acompanhadas de perto pelas organizações sociais indígenas e demais lideranças e estudiosos da área, o governo passou a assumir mais compromissos e responsabilidades com relação à educação escolar indígena. A LDB/1996 é um importante documento legal nessas discussões porque auxilia a pensar a educação escolar indígena e, ao legislar sobre o ensino fundamental, no artigo 32º, parágrafo 3º, deixa claro o entendimento de que podem haver diversas formas de educação/ensino. Estes devem ser compreendidos e respeitados conforme dispõe “§ 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**” (Brasil, 1996, online, grifos nossos).

Tais compromissos, estão explicitados em documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), que foi criada em 1999 com a finalidade de garantir a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas no contexto educacional brasileiro. De acordo com o texto da lei, a PNEEI tem como principal objetivo “promover a valorização das culturas indígenas e a superação das desigualdades sociais, buscando promover uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue” (Brasil, 1999, online).

A PNEEI estabelece uma série de diretrizes para a implementação de uma educação escolar indígena de qualidade, entre as quais destacam-se a valorização das línguas e culturas indígenas, a formação de professores indígenas, a participação das comunidades indígenas na gestão escolar e a garantia de acesso ao ensino superior para os estudantes indígenas.

Lima (2005, p. 63), antropólogo e professor da Universidade de São Paulo, afirma que a PNEEI representa “um marco histórico na educação brasileira, uma vez que reconhece o direito dos povos indígenas à sua própria educação e a importância da escola como um espaço de diálogo intercultural”.

Sobre a PNEEI que é um documento normativo, Cohn (2005) afirma que são diversas as experiências vivenciadas em cada população indígena para garantir educação escolar de qualidade e com perspectiva de dar continuidade aos estudos. Contudo, esta educação escolar para os povos indígenas precisa possibilitar a inserção em instituições educacionais não diferenciadas e, acima de tudo, “desenhar currículos específicos, temporalidades e espacialidades diferenciadas e formar professores indígenas” (Cohn, 2005, p. 487). Entendemos obviamente que esta diversidade e interculturalidade, que leva em conta a especificidade de cada povo, precisa reconhecer que os saberes dos povos indígenas devem ser levados em consideração e valorizada cada etnia e população indígena. Além disso, apesar dos avanços trazidos pela PNEEI, ainda persistem desafios importantes para a sua implementação plena, como a falta de recursos financeiros e a falta de formação adequada para os professores indígenas (Souza, 2017).

É necessário, portanto, um esforço conjunto entre as autoridades governamentais, as comunidades indígenas e a sociedade civil para que a PNEEI seja efetivamente implementada em todo o país. Alguns dos problemas que se configuram como impasses e dificultam esta implementação são, como pontua Santana (2012, p. 30), “práticas de autoritarismos, centralização, fragmentação e conservadorismo que sempre estiveram presentes ao longo da História do Brasil”.

Enquanto documentos normativos que garantem a educação escolar indígena, é válido trazer o Parecer n. 14/1999 do CNE e a Resolução n. 3/1999. O Parecer n. 14/1999 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e determina a estrutura e o funcionamento da escola indígena, além de propor alguns caminhos para educação escolar indígena. Esse Parecer retrata de forma clara, há mais de duas décadas, o que, ainda hoje, se vê.

Em que pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da Educação Escolar Indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há ainda muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas que venha ao encontro de seus projetos de futuro e de autonomia e que garanta sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Quando observamos a situação das escolas destinadas aos índios, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constatamos uma pluralidade de situações que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.** Embora não haja dados estatísticos sobre essa questão, reconhece-se uma multiplicidade de tipos de escolas que, normalmente, não se adequam aos novos preceitos constitucionais e legais que deveriam nortear a oferta de programas educacionais diferenciados aos povos indígenas (Brasil, 1999, p. 7, grifos nossos).

Exatamente o que muitos autores apontam ainda hoje no que se refere à educação escolar indígena: fragmentada, dissociada dos saberes dos povos indígenas e calcada em um modelo não-indígena somente, sem programas escolares diferenciados. Adquiriu-se direitos que não são efetivados e caminha a passos lentos. Sobre isso, Cohn (2005, p. 489) enfatiza que “cria-se, assim, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino”. Mas, ainda, há muitas dificuldades a serem enfrentadas. O que se presencia cotidianamente é a luta diária dos povos indígenas por uma educação que, de fato contemple o que se garante por meio da legislação. Infelizmente, a luta é árdua e da educação básica ao ensino superior, ainda se tem muitos estereótipos e situações diversas e adversas que tentam a todo custo burlar o direito garantido e dificultar a implantação de políticas educacionais efetivas para os povos indígenas, incluindo uma educação infantil que considere, assim como todas as demais etapas, as suas especificidades.

A Resolução n. 3/1999, ao dispor sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, pontua que a educação diversa, intercultural e bilíngue é assegurada aos povos indígenas, inclusive no que se refere à organização didático-pedagógica que respeite à cultura e à etnia de cada povo. Ainda, o ensino deverá ser ministrado em língua materna, com a escola estabelecida no seu respectivo território e, preferencialmente, ministrado por professores indígenas, cuja formação será específica e “orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores”, conforme artigo 6º da referida Resolução.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, documento que norteia a escola e a educação escolar indígena, a Resolução CNE n. 3/1999 aponta em seu artigo 5º que este será por escola ou por povo indígena e terá como fundamento:

- I. as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II. as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico cultural de cada povo ou comunidade;
- III. as realidades sociolinguística, em cada situação;
- IV. os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V. a participação da respectiva comunidade ou povo indígena (Brasil, 1999, online).

Sobre a educação escolar indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a tratam como modalidade da Educação Básica e trazem dois (2) documentos normativos que visam orientá-la: o Parecer n. 12/2012; e, a Resolução n. 5/2012 ambos do CNE. Tais documentos instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Sendo assim, o Parecer n. 12/2012 vai apontar alguns diálogos em torno da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Educação Escolar Indígena; bem como as especificidades da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. O Parecer ainda trata do Projeto Político-Pedagógico e, nele, aborda o currículo, avaliação e professores indígenas (formação e profissionalização). Tais orientações dispostas na legislação, possibilitam pensar a educação escolar indígena, nas etapas e modalidades, dentro da educação básica, do ponto de vista de sua organização e funcionamento, como igualitária à educação escolar não-indígena. Porém, não se pode perder de vista que a educação escolar indígena precisa ser pensada a partir da diversidade de povos, do bilinguismo e da interculturalidade.

Pela própria estrutura que segue, a educação escolar indígena está articulada com o que já está organizado e estruturado para a educação não-indígena, como visto no Parecer n. 12/2012. Assim, é, no mínimo, necessário se apropriar desta estrutura e funcionamento e perceber como isso se efetiva levando em consideração as especificidades dos inúmeros povos indígenas e a garantia de uma educação diversa, intercultural, bilíngue para se construir uma educação escolar indígena de qualidade. Direito garantido, não significa, necessariamente, direito efetivado. Muitas das vezes é somente o primeiro passo.

A renovação das práticas pedagógicas e curriculares na história da educação escolar indígena, foi possível por meio da experiência de ação e reflexão promovida pelo encontro entre as organizações de apoio aos povos indígenas e da mobilização de professores e

lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia.

As reflexões oriundas desses encontros promoveram o debate acerca do reconhecimento da **multietnicidade** da **pluralidade** que, segundo o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, cultural e linguisticamente representam uma

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. [...] Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (Brasil, 2005, p. 10).

Para a melhor compreensão da complexidade que representa a educação *multiétnica* é importante trazer os dados do último censo demográfico do IBGE, de 2010, que aliás, foi a primeira pesquisa em que houve o registro da quantidade de etnias e de línguas indígenas existentes no Brasil. Foram contados 896,9 mil indígenas, de 305 etnias<sup>12</sup> ou povos e falantes de 274 línguas indígenas.

Compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica é condição *sine qua non* para a elaboração de políticas, ações e currículos adequados às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Por isso, não convergem com essa realidade propostas de políticas, ações e currículos que tomem os povos indeterminadamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais, linguisticamente, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de formação da pessoa humana. Assim, construir agendas junto aos professores e representantes de cada povo que reflita suas perspectivas e demandas é um desafio imenso e indeclinável para gestores públicos e profissionais da educação.

Outra compreensão importante é a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Melià (1979) evidenciou os processos de aprendizagem de diferentes povos, dimensão que ainda hoje é ignorada pelas políticas assimilacionistas que não reconhecem os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação de crianças e jovens de acordo com suas concepções sobre sociedade e formação da pessoa humana.

As práticas socializadoras indígenas da comunidade, em vários momentos, por meio de diferentes estratégias e de pessoas (parentes), ao longo de toda a vida, são educadoras por natureza. Além disso, se valem da oralidade e têm organização própria. A essa atividade, a

<sup>12</sup> O fenômeno da *reemergência étnica*, nos últimos anos, tem dado visibilidade social a povos antes não reconhecidos devido aos processos de discriminação e negação de suas identidades. É o caso, entre outros, dos Tapeba, localizados na Grande Fortaleza-CE, os Pankará, em Floresta-PE, dos Caxixó, em Minas Gerais. Santárem-PA, no Censo Escolar Inep/MEC de 2006, inseriu 30 escolas indígenas localizadas em comunidades que vêm exigindo o reconhecimento de seus direitos étnicos (cf. OLIVEIRA, 1999; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2006).

educação escolarizada, bancária foi imposta pretendendo substituir e neutralizar esses processos de formação que já acontecem nas sociedades indígenas.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2005), é um dos fundamentos da educação escolar indígena o reconhecimento da comunidade educativa indígena, pois ela

[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas (Brasil, 2005, p. 32).

O reconhecimento dos processos próprios de ensino e de aprendizagem auxiliam o reconhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas. Desse modo, tem surgido a preocupação, entre os professores indígenas, de pesquisar os fundamentos e as estratégias que envolvem esses processos de ensinar e aprender, gerando o que se entende hoje por pedagogias indígenas. Essas pedagogias são evidenciadas nas escolhas metodológicas para a aquisição da lectoescritura, no uso da oralidade para a construção dos conhecimentos, na organização do tempo e do espaço escolar, no agrupamento dos estudantes, nas diversas atividades feitas a partir da associação da escola com a vida comunitária (Pianta, 2003).

Importa, antes, pontuar que, nos encontros promovidos pelo movimento de professores (As) indígenas organizados pelo Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREEIA) desde 2014, o qual tive o prazer de acompanhar alguns de maneira remota em 2021, não são incomuns os depoimentos dos docentes indígenas que detalham, nas diversas regiões do Amazonas, a falta de estrutura física e pedagógica nas suas escolas. Em suas falas, eles denunciam e anunciam que a maioria das escolas indígenas em que trabalham não têm currículo, nem projeto político-pedagógico específicos. Portanto, seguem as mesmas regras da educação não indígena com estilo europeu: desde o espaço físico, ainda que precários (sala, disposição das cadeiras, quadros, giz e outros), até os currículos, calendários, materiais didáticos e todo o aparato das escolas não indígenas estão presentes. As imagens do encontro constam no Anexo 1.

Não é necessário, ainda assim, fomentar um discurso que possa de algum modo desmerecer a escola como local de avanço significativo para os povos indígenas. Todavia, inevitável é a reflexão sobre as políticas educacionais e o quanto é indispensável que se possa contextualizar com a realidade e com as especificidades de cada povo indígena. Deste modo,

poderá surgir a retomada dos saberes que ao longo do tempo vêm sendo silenciados, mas que agora afloram na perspectiva da Educação Intercultural, tal como conceituada por Candau (1996).

Na tentativa de garantir o acesso à educação e o desenvolvimento de políticas educacionais diferenciadas para os povos indígenas, o Ministério da Educação oferece programas federais voltados para a educação indígena, como o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Escolar Indígena e o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Ambos visam, teoricamente, a promover a educação e o bem-estar das populações indígenas do País.

O Programa Nacional do Livro Didático Indígena Brasileiro (PNLDI) foi criado em 2013, com o objetivo de produzir e distribuir livros didáticos voltados para as escolas indígenas foi desenvolvido em parceria com comunidades indígenas de todo o Brasil, para valorizar a cultura e a história desses povos.

A ideia por trás do PNLDI é bastante positiva, pois reconhece a importância dos livros e da educação para a preservação da identidade cultural dos povos indígenas. Além disso, ao criar livros didáticos específicos para essas comunidades, o programa busca superar o problema da falta de representatividade desses povos no ensino brasileiro. No entanto, ainda há desafios. Um deles é a falta de recursos financeiros e humanos para a produção e distribuição dos livros. Outro desafio é a diversidade cultural do Brasil, o que torna difícil a criação de um material que atenda a todas as comunidades.

Além disso, muitos dos problemas enfrentados pelos povos indígenas vão além da educação. A falta de infraestrutura nas aldeias, a saúde precária e a violência são apenas alguns exemplos. Para que o PNLDI seja efetivo, é preciso que outras políticas públicas também sejam implementadas para garantir uma melhor qualidade de vida para esses povos. Nessa perspectiva, o PNLDI é um programa com potencial para fazer a diferença na educação e na preservação da cultura dos povos indígenas brasileiros. No entanto, é preciso superar os desafios já mencionados e adotar uma abordagem mais abrangente para realmente garantir a inclusão e a valorização dessas comunidades.

Já o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tem como principal finalidade garantir o acesso à alimentação saudável e de qualidade para estudantes indígenas, contribuindo para uma alimentação mais equilibrada e adequada às necessidades específicas desses povos. Os alimentos fornecidos são escolhidos de acordo com as necessidades e as preferências alimentares das comunidades indígenas, valorizando a sua cultura e incentivando a agricultura familiar e a produção local.

Ainda, são insipientes nestes documentos e programas a consolidação da garantia do direito à educação escolar por parte das comunidades indígenas que assim desejem. Neste momento, pós-LDB de 1996, a educação infantil também começa a ser entendida como direito e parte estruturante do desenvolvimento integral da criança que, por sua vez, passa a ser sujeito de direitos sendo que tanto crianças indígenas, não-indígenas, quilombolas, vivendo em territórios urbanos ou rurais passam a ter reconhecidos seus direitos no que tange ao acesso e permanência nas instituições de educação brasileiras e, neste ponto, a legislação brasileira evolui buscando garantir a universalização do acesso, a equidade e a qualidade do ensino. Foram estabelecidas diretrizes para a formação dos profissionais da área e para a organização e gestão das instituições. Portanto, nos leva agora a considerar outra etapa da educação escolar indígena, a educação infantil escolar indígena, o que nos propomos a discutir a seguir.

### **4.3 Educação infantil escolar indígena**

O direito da criança indígena a uma educação diferenciada é um tema relevante, uma vez que as comunidades indígenas têm suas próprias tradições, línguas, culturas, crenças e formas de conhecimento, que devem ser valorizadas e preservadas.

Assim, a educação escolar indígena deve ser adequada às necessidades e peculiaridades de cada etnia, município ou região, com respeito às suas línguas e tradições. É preciso garantir a formação de professores indígenas, a elaboração de materiais didáticos próprios e a adaptação dos currículos escolares às realidades locais.

Nessa perspectiva, Melo e Giralдин (2012) relatam que no seio do povo Xerente são muitas as dificuldades vivenciadas por alunos e professores. Essas dificuldades extrapolam uma perspectiva unicamente pedagógica e vão de encontro às noções Akwê de pessoa, corpo e conhecimento, aspectos sobre os quais ainda pouco se sabe. Os autores complementam, afirmando que,

Se num primeiro momento a adesão à escolarização, as contradições e o embate entre diferentes gerações parecem fatos corriqueiros, quando conhecemos um pouco mais sobre a organização social e política Xerente, bemolado sobre os processos de ensino-aprendizagem desse povo, percebemos que relação dos Akwê com a escola nos revela aspectos importantes ao mesmo tempo em que nos conduz às lacunas

existentes no conhecimento que se tem sobre essa sociedade indígena (Melo; Giralдин, 2012, p. 184).

O objetivo é proporcionar aos estudantes indígenas uma educação que não os descaracterize, mas que os ajude a desenvolver habilidades e conhecimentos úteis para a sua vida na comunidade, respeitando as suas crenças e valores. A educação diferenciada para as crianças indígenas deve ser vista como um meio para a preservação da diversidade cultural e para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas.

Portanto, é fundamental que o Estado brasileiro promova políticas públicas efetivas para garantir o direito das crianças indígenas à educação diferenciada. O respeito à diversidade cultural e o reconhecimento dos conhecimentos, costumes e tradições indígenas são os alicerces necessários para uma sociedade mais plural e inclusiva.

Na concepção de Giralдин (2010), a busca pela ressignificação não poderia ser diferente na relação estabelecida com a escola. A escola parece significar, para os Akwẽ, a possibilidade de acesso a recursos financeiros; prestígio sociopolítico; meio de aquisição de conhecimentos dos brancos e acesso a empregos na própria aldeia ou fora dela. Além disso, a escrita possibilita o acesso ao mundo dos próprios Akwẽ e permite ações visando à manutenção cultural.

Nesse sentido, a concepção de educação escolar indígena para os Akwẽ - Xerente acontece quando os mais jovens precisam ouvir os anciões para não se perderem o conhecimento tradicional, bem como, é necessário que a escola indígena construa um conhecimento escolar que valorize os conhecimentos do seu povo, pois a identidade deste povo está assegurada na preservação das práticas culturais e no uso da língua Akwẽ. A introdução da educação formal não pode subtrair a educação tradicional chamada *warã*, pois foge da realidade deste povo. Embora, na atualidade, tenha-se que conviver com esse tipo de educação.

Nessa perspectiva, Samuru (2016, p. 36) reforça que

É possível construir-se uma proposta de educação indígena Akwẽ - Xerente com o apoio da comunidade, dos órgãos de educação e com a Universidade, afinal os acadêmicos indígenas estão estudando para ter acesso a novos conhecimentos e lutarem por uma melhoria e efetivação das políticas públicas indígenas.

Nesse sentido, com base nas leituras realizadas em Zoia (2013, p. 422), apreendeu-se que os “sentidos que constituem os modos de ser criança nas comunidades indígenas,

considerados sujeitos de direitos constitucionais em nosso país, configuram as possibilidades de viver as infâncias nas relações educativas, em diversos contextos da Amazônia Legal”.

#### 4.3.1 O que dizem os documentos normativos sobre o que é a educação infantil escolar indígena?

Para melhor dialogarmos acerca desta temática o Quadro 5, apresenta o marco legal para educação escolar indígena, o quadro está composto pelo marco legal, ano e o que determina.

Quadro 5: Marco legal para educação escolar indígena

Marco legal	Ano	O que determina
Lei n. 9.394	Aprovado em 20 de dezembro de 1996	Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
Parecer CNE/CEB n. 14	Aprovado em 14 de setembro de 1999	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas
Resolução CEB n. 3	Aprovado em 10 de novembro de 1999	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
Parecer CNE/CP n. 10	Aprovado 11 de março de 2002	Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário.
Resolução CNE n. 5	Aprovada em 17 de dezembro de 2009	Garantia a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, e define as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil, reafirmando a identidade étnica através da língua materna, continuidade da educação tradicional oferecida pela família e comunidade, garante a adequação de calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.
Decreto n. 6.861	Aprovado em 27 de maio de 2009	Trata da educação indígena, já prevê que a organização territorial escolar indígena seja promovida a partir da definição de territórios Etno educacionais pelo Ministério da Educação, ouvidas as comunidades indígenas e a Fundação Nacional do Índio (Funai), entre outros órgãos.
Parecer CNE/CEB n. 1	Aprovado em 10 de fevereiro de 2011	Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena.
Parecer CNE/CEB n. 10	Aprovado em 5 de outubro de 2011	Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB n. 5	Aprovada em 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

Parecer CNE/CEB n. 13	Aprovado em 10 de maio de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
Parecer CNE/CP n. 6	Aprovado em 2 de abril de 2014	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
Resolução CNE/CP n. 1	Aprovada em 7 de janeiro de 2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB n. 9	Aprovado em 7 de outubro de 2015	Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.
Parecer CNE/CEB n. 14	Aprovado em 11 de novembro de 2015	Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008.
Parecer CNE/CEB n. 2	Aprovado em 15 de março de 2017	Consulta sobre a autorização das Escolas Indígenas Pataxó Barra Velha e Boca da Mata.
Parecer CNE/CEB n. 7	Aprovado em 9 de novembro de 2022	Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com base no Quadro 5, apreendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer CNE n. 13/2012; a Resolução n. 5/2012 e a Resolução n. 5/2009, emitidos pelo CNE, ao tratar da educação infantil, dispõe:

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. 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 (Brasil, 2012, p. 384).

Não sendo obrigatória, a educação infantil é garantida aos povos indígenas que optarem por esta etapa em suas escolas. Para tanto, a implantação desta etapa nas escolas indígenas deve ser precedida de consulta pública a todos aqueles que estão envolvidos direta e indiretamente com a educação das crianças (pais, mães, avós, „os mais velhos“, professores, gestores e as lideranças). Sem esta consulta, perde o objetivo e a eficácia de uma educação voltada para o compromisso com a qualidade sociocultural e aos preceitos de uma educação diversa, bilíngue e intercultural. Nesse viés, é importante ratificar que isto implica em pensar e organizar uma educação infantil escolar indígena que esteja muito bem planejada e articulada com os conhecimentos, a cultura, a língua e as práticas de ensino-aprendizagem do povo indígena. Isto evitará que a criança se afaste da educação de sua família e da cultura de seu povo, bem como de sua língua materna. A Resolução CNE n. 5, de 17 de dezembro de 2009, dispõe:

Art. 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, grifos nossos).

Esse documento é ratificado pelo Parecer CNE n. 13/2012, para tratar da autonomia em relação à organização da educação infantil escolar indígena deixa claro que a organização didático-pedagógica precisa se articular com a comunidade indígena, sua língua, seus saberes, suas concepções e, tal como ocorre com a educação escolar não indígena, volta-se para crianças dentro da faixa etária de 0 até 5 anos de idade. Ainda sobre isso, é importante retomar a concepção que a DCNEI (2005) traz sobre educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica para esta etapa, pois é nela que se norteia a educação infantil, seja indígena ou não-indígena.

Segundo as DCNs para Educação Infantil, esta é a primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas. Se configuram dentro de espaço institucional, público ou privado e atendem (cuidam e educam) crianças de 0 até 5 anos de idade, e cujo atendimento se dá em período parcial ou integral. Criança, para esse documento normativo, é

[...] **sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12, grifos nossos).

O Parecer CNE n. 13/2012 afirma que às crianças devem ser garantidas o acesso aos saberes tradicionais e aos saberes de outros „grupos ou outras culturas“ e ao tratar das infâncias indígenas, dispõe que as brincadeiras tradicionais devem ser fundamento das práticas de “aprendizagem e desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas” (Brasil, 2012a, p. 384-385). Compreende-se aqui que o Parecer leva em conta os eixos estruturantes da

Educação Infantil não-indígena: interações e brincadeiras, conforme dispõe o artigo 9º da Resolução n. 5, de 2009.

O Parecer CNE n. 13/2012, trata da concepção de criança, como ser social pleno e ativo em suas relações e “na compreensão do mundo”, articulando-se com o disposto nas DCNs para a educação infantil. Nesse viés, “as escolas indígenas devem considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos” (Brasil, 2012a, p. 385).

A partir desse conjunto normativo para educação indígena, Melo e Giralдин (2012, p. 183) relatam que “ficou evidente que o interesse dos Xerentes pela educação escolar é confrontado pela distância existente entre o discurso da educação diferenciada e a prática observada em muitas escolas Xerente”.

#### **4.4 Concepções Teóricas de Currículo: a relevância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado das crianças indígenas Akwẽ-Xerente**

Para iniciarmos a temática currículo, faz-se necessário antes entendermos seu conceito. Para tanto, utilizamos a compreensão de Sacristán (2013, p. 16), o qual afirma que “o conceito de currículo tem sua história, e nela podemos encontrar vestígios de seu uso no passado, na sua natureza e origem dos significados que, hoje, o termo possui”. Para tanto, na teoria do mesmo autor, falar em currículo é tratar de uma realidade que poderia ter sido distinta e que, hoje, também pode ser outra.

Sacristán (2013, p. 16) afirma que

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso.

Ainda do ponto de vista do autor, esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os

conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

Desse modo, inferimos que a educação infantil indígena é importante em preservar a cultura e a identidade dos povos indígenas desde a infância, para tanto, faz-se necessário pesarmos em um currículo diferenciado, e que este seja essencial para atender às necessidades particulares dessas crianças, reconhecendo suas diferenças e valorizando suas tradições.

Para tanto, é possível refletir que ao longo da história do nosso sistema educacional, os professores se perguntam por que não pôr em diálogo essas vivências e indagações históricas que provocam a produção do saber sistematizado nos currículos, nas áreas de nossa docência.

Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 117), relata que “reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de conhecimento.

Diante das contribuições de Arroyo (2013), Melo e Giralдин (2012) acrescentam que

É exatamente o dia a dia das crianças e a atenção a elas dedicada que nos conduzem às primeiras impressões sobre as estratégias de ensino e aprendizagem que permeiam o cotidiano Xerente. As crianças Akwê, se apropriam, de maneira muito particular, dos diferentes ambientes. Elas exploram não só o espaço doméstico (*warĩzdare*) e o pátio (*warã*) da aldeia, mas também, com mais ou menos liberdade, a mata e os cursos d'água próximos, e nessas estratégias criadas pelas crianças é que devesse pensar na construção de um currículo próprio, que contemple o processo de ensino e aprendizado, sem descaracterizar o que é próprio da cultura Xerente (Melo; Giralдин, 2012, p. 185).

Sacristán (2013, p. 17) destaca que em sua origem “o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que os professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e, imposto pela escola aos professores”.

Desse modo, o conceito de currículo, desde de seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados entre si ou simplesmente justaposto, provocando uma aprendizagem nos alunos.

Dessa forma, devemos refletir que o currículo desempenha uma função dupla, organizadora e ao mesmo tempo unificadora do aprender, e por outro lado, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras que delimitam seus componentes, como por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

Em se tratando, do currículo como desenvolvimento do processo de ensino aprendido, pode-se pensar no currículo realizado na prática real, com sujeitos concretos e em um contexto determinado.

Com relação ao assunto, Sacristán (2013, p. 26) afirma que

O currículo real é construído pela preposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são compendiadas com o intuito de influenciar as crianças. Porém o importante é o que isso produz nos receptores ou destinatários seus efeitos, algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado.

Com base no acima exposto, temos vivido recentemente tempos muito especiais, em resultado do intenso conjunto de mudanças de longo alcance e de consequências imprevisíveis em que as sociedades desenvolvidas se envolveram para alargar o leque de expectativas em relação aos sistemas educativos e para ampliar o volume de exigências às escolas e seus professores.

Para tanto, o currículo, longe de denominar um objeto, sinaliza com propriedades um momento do complexo processo que acontece quando conhecimentos recém produzidos, ou acumulados em épocas passadas por sua significação, são submetidos à revisão valorativa, reformatados e colocados em circulação. Ficando assim, evidente que tal processo não se produz no vácuo e que, conseqüentemente intervém fatores desencadeadores, limitantes condicionantes, reguladores da concorrência ou não de tais mudanças e que o façam de uma ou outra maneira.

Parafraseando Sacristán (2013), fazer uso da existência de determinações curriculares é reconhecer a presença de todos os fatores de melhoria no desenvolvimento do ensino e aprendizado da criança, atuando de forma simultânea ou consecutivas, total ou parcial, global ou local, de modo que resultem em uma maneira de construir conhecimento formalizado, de valorizá-lo, de selecioná-lo, de distribuí-lo diferentemente, de submeter a nova valorização os efeitos de todo o processo e recomeça-lo a partir dos novos dados.

No sentido de valorizar o ambiente em que a criança se encontra inserida, Melo e Giralдин (2012, p. 184) acrescentam que

Para os Xerente o sucesso do aprendizado reside exatamente no protagonismo, que faz do prazer existente na simultaneidade de “brincar-experimentar-trabalhar descobrir”, o caminho mais curto para um conhecimento que, pelo fato de ser vivenciado, não é facilmente esquecido. É nesse contexto que as crianças Xerente são instigadas a terem as mais diferentes experiências, seja a partir do contato com o meio ambiente, da inserção dos pequenos nas atividades domésticas ou por meio de outras estratégias. Acredita-se que o aprendizado prático é fundamental para um

conhecimento concreto sobre o meio ambiente e sobre universo social no qual as crianças estão inseridas.

Para tanto, é relevante compreender a partir da cultura indígena que construção de uma proposta curricular e das suas determinações que a criança indígena precisa estar em um ambiente favorável ao seu crescimento, e a educação infantil indígena possa permite que a criança se desenvolva de forma espontânea e o professor ao fazer uso de um de um currículo indígena pensado e elaborado a partir das especificidades linguísticas e culturais diagnosticadas consegue elevar a melhoria no desenvolvimento do ensino e aprendizado dessa criança.

Segundo o documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado de “Indígenas e educação no Brasil”, é necessário “construir currículos que contemplem a realidade sociocultural, linguística e territorial dos povos indígenas”. Isso significa que o currículo deve ser elaborado em conjunto com os líderes e professores indígenas, para que as crianças recebam uma educação que respeite sua cultura e modo de vida.

Além disso, de acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, é dever do Estado garantir a educação escolar indígena, um dos aspectos mais inovadores da legislação que regulamenta a educação escolar indígena no Brasil é certamente o direito, expresso no artigo 210 da Constituição Federal, de os povos indígenas utilizarem suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas (Melo; Giralдин, 2012). Desse modo, podemos inferir que os processos próprios de aprendizagem, de que trata a legislação, remetemos ao pluralismo de práticas pedagógicas (processos de ensinar-e-aprender) implícitos na diversidade cultural, respeitando sua organização social e seus costumes, línguas, crenças e tradições. Isso significa que o currículo diferenciado deve ser uma prioridade na educação infantil indígena, para que as crianças possam se reconhecer e se valorizar enquanto indígenas, e possam assumir seu papel na sociedade de forma construtiva e positiva.

#### 4.4.1 Qual currículo para a educação infantil escolar indígena?

As teorias curriculares que permeiam o processo de ensino vigoram com notoriedade a partir da década de 1910 e se ramificam em pelo menos<sup>3</sup> (três) grandes perspectivas conceituais: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas do currículo. Porém, antes mesmo de 1918, com a publicação de Bobbit, muito já se falava de currículo, mas foi este teórico que trouxe a discussão de forma sistematizada e com o objetivo de atender as

necessidades da época, pois para ele, o currículo precisava ser concebido “como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2022, p. 12). Tal compreensão de currículo ainda permeia grande parte do fazer educacional, embora já tenhamos passado por dois outros modos de concebê-lo.

Válido pensar que o currículo é uma seleção dentro de um universo possível de conhecimentos e dentro de inúmeras culturas é uma das culturas possíveis. Daí é que se seleciona conhecimentos e saberes que constituirão o currículo. Isso significa dizer que o currículo seleciona o conhecimento que é considerado importante para formar pessoas. Nessa perspectiva, “[...] o conhecimento que constitui currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: *na nossa identidade, na nossa subjetividade*. Talvez, possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 2022, p. 15, grifos nossos). Essa é uma concepção que se insere na grande corrente das teorias pós-críticas. Há também a concepção crítica de currículo, ligada às questões materiais da vida, o poder do conhecimento e da economia.

As teorias pós-estruturalistas do currículo, teorias críticas e pós-críticas, entenderão o currículo a partir da articulação entre o saber, o poder e a identidade. Silva (2022) informa ainda que são os conceitos de uma teoria que organizarão e estruturarão a forma que se observa a realidade e isso vai para o currículo. Importante que a partir da década de 1970. As teorias críticas começam a surgir e contestar as teorias tradicionais, desconfiando do *status quo* então existente e utilizado como referência desejável e colocando em xeque os arranjos sociais e educacionais daquela época. Tais teorias críticas

[...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2022, p. 30).

É possível perceber, então, que o currículo não é neutro, ele tem uma intencionalidade latente, que consigo é carregada pela seleção de conteúdos e pela própria prática pedagógica que o professor reproduz na escola, seguindo-o, sem reflexão e sem apropriação. Estes estão pautados em uma seleção hegemônica de conteúdos que pretende padronizar o ensino. Ainda sobre as discussões críticas do currículo, é importante refletir sobre a temática identidade e diferença que permeou e ainda permeia estudos de inúmeros autores e uma das formas de ver,

por exemplo, a presença da identidade no currículo é justamente observar as políticas de identidade. Isso, para Lopes e Macedo (2011, p. 216), se refere à “políticas que denunciam a monocultura idade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural”.

Essas discussões sobre currículo e identidade focaram em vários aspectos a depender dos locais. Nos Estados Unidos, as políticas de identidade no campo do currículo buscaram discutir as diferenças de raça, gênero, sexualidade e na imigração latina. Na Europa, foi discutido também imigração, mas das colônias e a identidade cigana. No Brasil, essa discussão sobre a questão indenitária no currículo vem por meio da raça, principalmente, negros e indígenas e outros grupos sociais, como o movimento dos sem-terra. Tratando do cenário brasileiro, Lopes e Silva (2011, p. 226) afirmam que

São muitos e, com frequência, efetivos os movimentos sociais produzidos por intermédio das políticas de identidade, entre eles alguns em torno da definição de políticas curriculares. Pode-se, talvez, pressupor que, sem elas, não haveria, no Brasil, referenciais para a educação indígena ou a menção à diversidade étnica e cultural do país na maior parte das propostas curriculares. Assim, embora operem com base em identidades fixadas histórica e socialmente, essas políticas têm garantido uma sociedade culturalmente mais plural.

Ao menos em tese, pois as próprias autoras afirmam que ter políticas curriculares culturalmente mais plurais, não significa que teremos políticas curriculares em que a diferença esteja presente. Isto porque diversidade não significa a mesma coisa que diferença, isto é, conceitualmente, não são sinônimos. O diverso, para as autoras é outra manifestação do mesmo. É o que ocorre, por exemplo, no caso da identidade negra ou mesmo da identidade branca, que só se afirmam “legitimando os contextos em que são criadas e neles as identidades que lhes são opostas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 227) e isso cria os binarismos e hierarquizam termos. Ainda, na atual conjuntura, a “pretensão máxima num tal quadro é que as diversas identidades (as múltiplas faces do mesmo discurso de fixação) estejam representadas no currículo. Isso parece ingênuo – porque há poder envolvido – mas é principalmente pouco efetivo no que diz respeito à diferença” (op.cit.). Isso ocorre porque não é possível tornar a diferença estática. E, tratar da diferença e da identidade é extremamente importante, vez que estamos lidando com uma educação escolar indígena que teve o direito garantido a uma educação diversa, bilíngue e intercultural, que respeite a identidade e as subjetividades de cada povo. Quando se trata da educação infantil, tal diálogo é ainda mais importante e precisa ser feito.

Um dos pontos positivos das políticas curriculares para a educação infantil escolar Indígena, talvez, seja a valorização das tradições e culturas dos povos indígenas. No entanto, algumas críticas são apontadas em relação à falta de recursos e de investimentos na área, que prejudicam a qualidade do ensino e a formação de professores. Ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como o fortalecimento do diálogo e da participação das comunidades indígenas na formulação de políticas educacionais e, dentre elas, as curriculares, a melhoria das condições físicas e pedagógicas nas escolas indígenas e a capacitação de professores para o exercício de uma educação escolar intercultural e bilíngue. Sacristán (2000) traz um conceito esclarecedor sobre políticas curriculares que nos fazem refletir sobre todo esse conjunto de documentos curriculares que dão base à educação infantil escolar indígena e não indígena, que já se tratou aqui e os que trataremos logo após, afirmando que

[...] é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (Sacristán, 2000, p. 109).

Desse modo, inferimos que as políticas curriculares são os primeiros elementos de regulação do currículo, que é prescrito e obrigatório. Portanto, necessário se faz, conduzir políticas curriculares que se atentem para a educação escolar indígena de forma a atender as suas especificidades e, em especial, à educação infantil, por ser o início dos estudos dentro desta organização escolar.

Sobre o currículo na educação infantil, as DCNEIs dispõem que é o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 12). E a proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico é o documento que irá orientar as ações da instituição de educação infantil, bem como definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que ali estão sendo elaborado coletivamente e com a participação de toda a comunidade escolar.

Veja que se presencia cotidianamente nas escolas indígenas uma educação que ainda não atende às demandas e lutas dos povos indígenas, é importante refletir sobre o fato de que a educação infantil da forma como é organizada para a educação não-indígena pode trazer mais desafios ainda para esta etapa da educação, que ainda está caminhando rumo à

consolidação de um direito garantido nos documentos oficiais. Porém, como garantia assegurada, é necessário que seja muito bem pensada em suas especificidades a fim de que não se reproduza uma, BNCC com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que não condiz com a realidade e as especificidades dos povos indígenas e as particularidades de cada um. Embora não esteja tratando especificamente da educação infantil escolar indígena,

Rodrigues e Temb  (2022, p. 1105) faz uma importante coloca o sobre o currículo e afirmam que

A concep o conteudista, concebida pelo sistema político capitalista do branco (ano/série/ciclo, disciplinas e avalia es descontextualizadas), faz com que a educa o indígena seja sua extensão, condicionando os povos   uniformiza o. No contexto da diversidade sociocultural indígena, tal realidade precisa ser repensada dentro das propostas e políticas “curriculoc ntricas” adequadas para cada povo. (...) segundo a perspectiva dos povos indígenas, o desafio   problematizar as articula es das secretarias de educa o que não estão preparadas para lidar com a especificidade dessa nova demanda de educa o diferenciada com a valoriza o de seus saberes culturais. A escolariza o destas comunidades se constitui como um instrumento essencial para a aquisi o dos conhecimentos e da cultura ocidentalizada, assim como para a ressignifica o de seus saberes tradicionais, de organiza o e de rela es sociais.

O que se considera aqui um grande desafio para educa o infantil, talvez, até maior que das demais etapas da educa o básica. Também, a Resolu o CNE n. 5, de 2012, acerca da educa o infantil escolar indígena, pontua:

Art. 8  A Educa o Infantil, etapa educativa e de cuidados,   um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educa o diferenciada e específica.

  1  A Educa o Infantil pode ser também uma op o de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas fun es e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implanta o ou não da mesma, bem como sobre a idade de matricula de suas crianças na escola.

  2  Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educa o Infantil a todos os envolvidos com a educa o das crianças indígenas, tais como pais, mães, av s, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avalia o que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

  3  As escolas indígenas que ofertam a Educa o Infantil devem:

I – Promover a participa o das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implanta o e desenvolvimento da Educa o Infantil;

II – Definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III – Considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educa o escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV – Elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educa o Infantil, garantindo a incorpora o de aspectos socioculturais indígenas

significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V – Reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares (Brasil, 2012, online).

Portanto, é uma educação assegurada por lei e opcional para os povos indígenas, que da mesma forma que as demais etapas e modalidades, na educação escolar indígena, segue objetivos e tem especificidades.

Segundo a antropóloga Eliane Catarino O'Dwyer (2011), é fundamental que os currículos sejam elaborados a partir do diálogo entre escolas e comunidades indígenas, de modo a garantir uma educação que leve em consideração as especificidades culturais de cada povo. Ela afirma que “a escola deve se engajar no desafio de educar para a complexidade das relações Inter étnicas, para a valorização das diferenças culturais, e para a formação de futuros cidadãos conscientes de sua participação em sociedades plurais” (O'Dwyer, 2011, p. 68).

É necessário garantir políticas educacionais que atendam às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas e que promovam uma educação de qualidade, pautada no diálogo e no respeito à diversidade. A implementação de políticas curriculares para a Educação Infantil escolar Indígena é fundamental para garantir o acesso à educação de forma justa e equânime para todas as crianças brasileiras.

Diferentemente do cenário apresentado e dos estereótipos já constituídos, entre os povos indígenas, as crianças parecem ocupar um espaço ideal diferente do que conceitualmente outras culturas e povos pensam para suas crianças. Cohn (2002, p. 122), antropóloga e pesquisadora da criança indígena brasileira, ao falar da criança indígena *Xikrin* e seu lugar na sociedade, nos dá um vestígio do que esperar quando se pensa em criança indígena,

As crianças, como ficará claro, são excluídas de pouquíssimos acontecimentos que importam no cotidiano e nos rituais dessa sociedade. Seu cuidado toma a maior parte do tempo dos adultos; sua saúde, andanças e novos aprendizados são parte importante das conversas cotidianas, especialmente das mulheres. A elas, pouco é proibido. Elas ocupam quase todo o espaço da aldeia.

Outro testemunho importante desta autora reforça, ainda mais, o entendimento de que nas sociedades indígenas, é esperado um ideal diferente de comportamento das crianças.

Assim relatou Cohn (2002, p. 126) a respeito dos *Xikrin*

O pai tem orgulho de seus filhos quando eles se mostram voluntariosos ou „bravos“, como glosam o termo *okrê*. É *okrê* uma criança que responde, emite opiniões, e reage quando provocada. É comum que pais e avôs a provoquem, divertindo-se e orgulhando-se com sua reação. Pais e avôs são sempre muito atentos à natureza própria das crianças, que não se tenta mudar: um grupo de irmãos é diferenciado, pelos pais ou avôs orgulhosos, quanto à personalidade de cada um, sendo uns „bravos“, como vimos outros mais tranquilos (referidos pela negatividade, *okrê ket*, não bravos,) e outros curiosos e espertos (os quais podem ser referidos por uma variedade de expressões, como *no mex*“olho bom“[...]).

Embora os relatos acima deem conta de observações feitas entre o povo *Xikrin* e, em se tratando de povos indígenas, é necessário ter a compreensão de que os costumes se diferenciam entre as etnias; ainda assim, é notório, que as expectativas a respeito das crianças por parte dos indígenas, sem dúvidas não se assemelham totalmente com a das pessoas não indígenas. Assim sendo, também se deve pensar que o currículo das escolas de educação infantil indígena deve contemplar, no mínimo, essa visão de criança tendo em vista o poder ideológico do currículo e a novidade que é pensar educação infantil no Brasil e na aldeia.

Talvez pela novidade de incluir as crianças no sistema e, sobretudo, pela radicalidade de reconhecê-las como sujeito de direitos, a elaboração de propostas pedagógicas, para a especificidade desse tempo humano se tornou um dos campos de incertezas e de disputas. Na academia, nas pesquisas, nos cursos de formação e nos formuladores de políticas, de diretrizes e de currículos, ainda há dúvidas e incertezas sobre que proposta pedagógica para a garantia do respeito à especificidade de todo o tempo humano da infância, inclusive de 0 a 4 e de 6 a 10 anos (Arroyo, 2020, p. 210).

A tendência quase irresistível, de pensar o desenvolvimento e o aprendizado como algo linear também pode nos empurrar para uma visão de infância propedêutica como nos alerta Arroyo (2013, p. 212): “A tendência mais frequente é privilegiar conteúdos e aprendizados de habilidades requeridas para chegar a esses outros tempos”. Antes, porém, é importante refletir se estas são questões que contemplam o projeto de sujeito e a visão de futuro dos povos indígenas. A esse respeito Munduruku (2012, p. 185-186) dialoga:

Na verdade, para muitos povos sequer existe uma palavra que tenha o mesmo sentido de futuro que o Ocidente lhe dá. São povos movidos pelo presente e pela sua urgência. São povos que desenvolveram a tradicionalidade como método de sobrevivência e que se baseiam numa cosmovisão de existência cuja ideia de futuro não se realiza pela produção e pelo acúmulo de produtos tal qual no Ocidente, mas por uma compreensão baseada numa estratégia de sobrevivência equacionada pela economia solidária, pelo poder compartilhado e pela educação para a liberdade. Portanto, pensar a autonomia dos povos indígenas seria, certamente, a melhor compreensão de futuro que estes líderes poderiam oferecer as suas sociedades.

Um currículo para crianças indígenas exige uma imersão na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que se encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (Barbosa; Richer, 2019).

Há muitos desafios, ainda, a serem enfrentados na educação infantil no Brasil, entre eles a oferta. Como aqui nos preocupamos em discorrer sobre a temática da educação infantil escolar indígena no Brasil, nos restringiremos à oferta desta a partir dos dados encontrados no Censo Escolar de 2019, este nos informa que existem no Brasil 2.041 escolas de educação infantil indígena, que atendem cerca de 59,5 mil alunos indígenas. A maioria dessas escolas está localizada nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, onde há maior concentração de população indígena.

#### **4.5 Uma breve discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

A educação infantil deve ser organizada e estruturada de acordo com as deliberações legais da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996), Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, Brasil (1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Brasil (2010), e BNCC (Brasil, 2017), dentre outras normativas.

Desse modo, o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 23), afirma que educar significa, portanto,

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Sendo assim, o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (Brasil, 1998), propõe que os objetivos gerais da educação infantil, deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as capacidades conforme apresentadas na Figura 6.

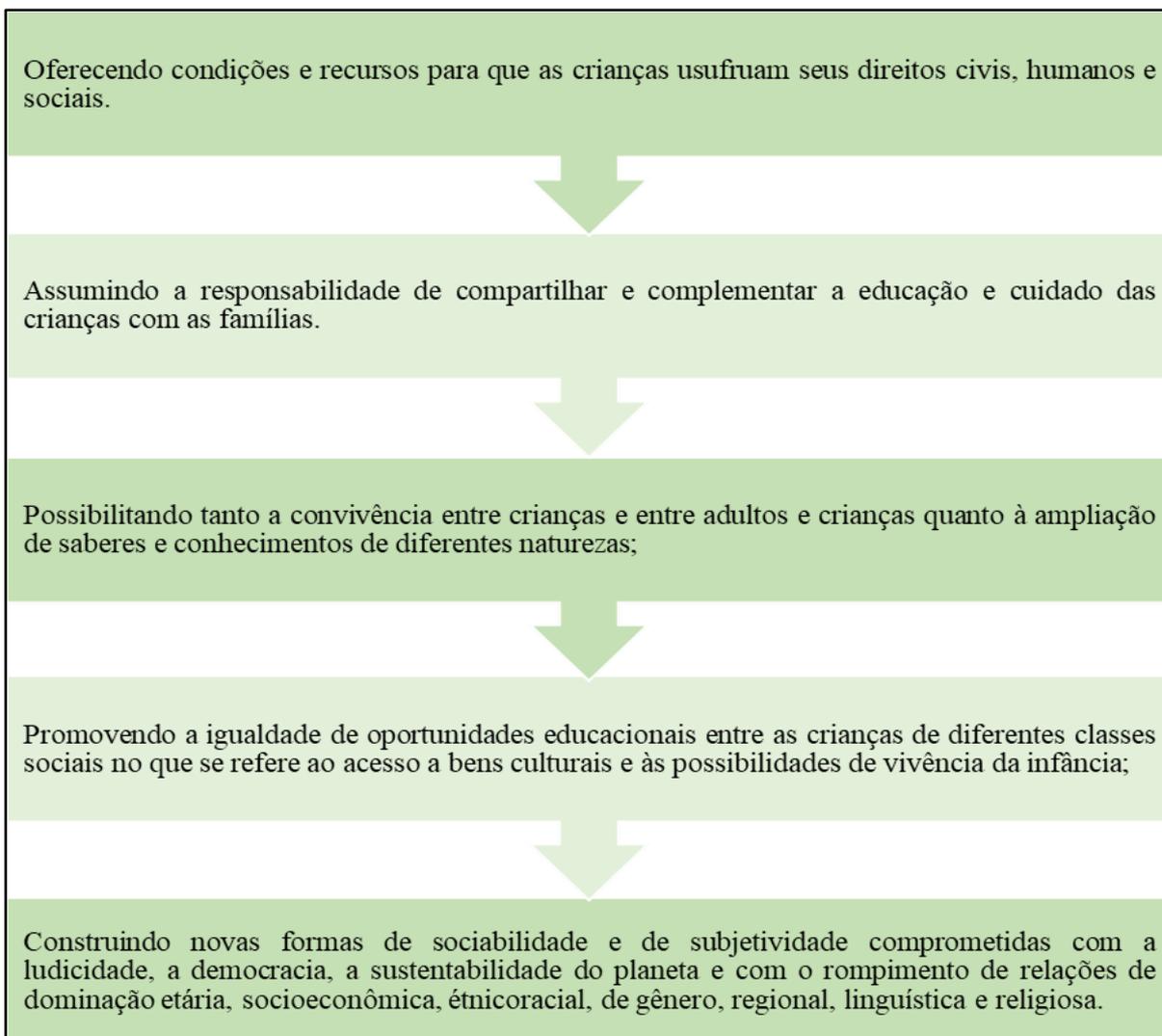
Figura 6: As capacidades que devem ser desenvolvidas pelas crianças a partir dos objetivos gerais da educação infantil

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade

Fonte: elaborado pela autora (2023), com base em Brasil, (1998, p. 63).

Em se tratando da Concepção de Proposta Pedagógica (Brasil, 2010, p. 45), reforça que “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”, desse modo, a Figura 7 apresenta o que deverá ocorrer para que a função sociopolítica e pedagógica seja alcançada.

Figura 7: Concepção de Proposta Pedagógica e funções sociopolítica e pedagógica

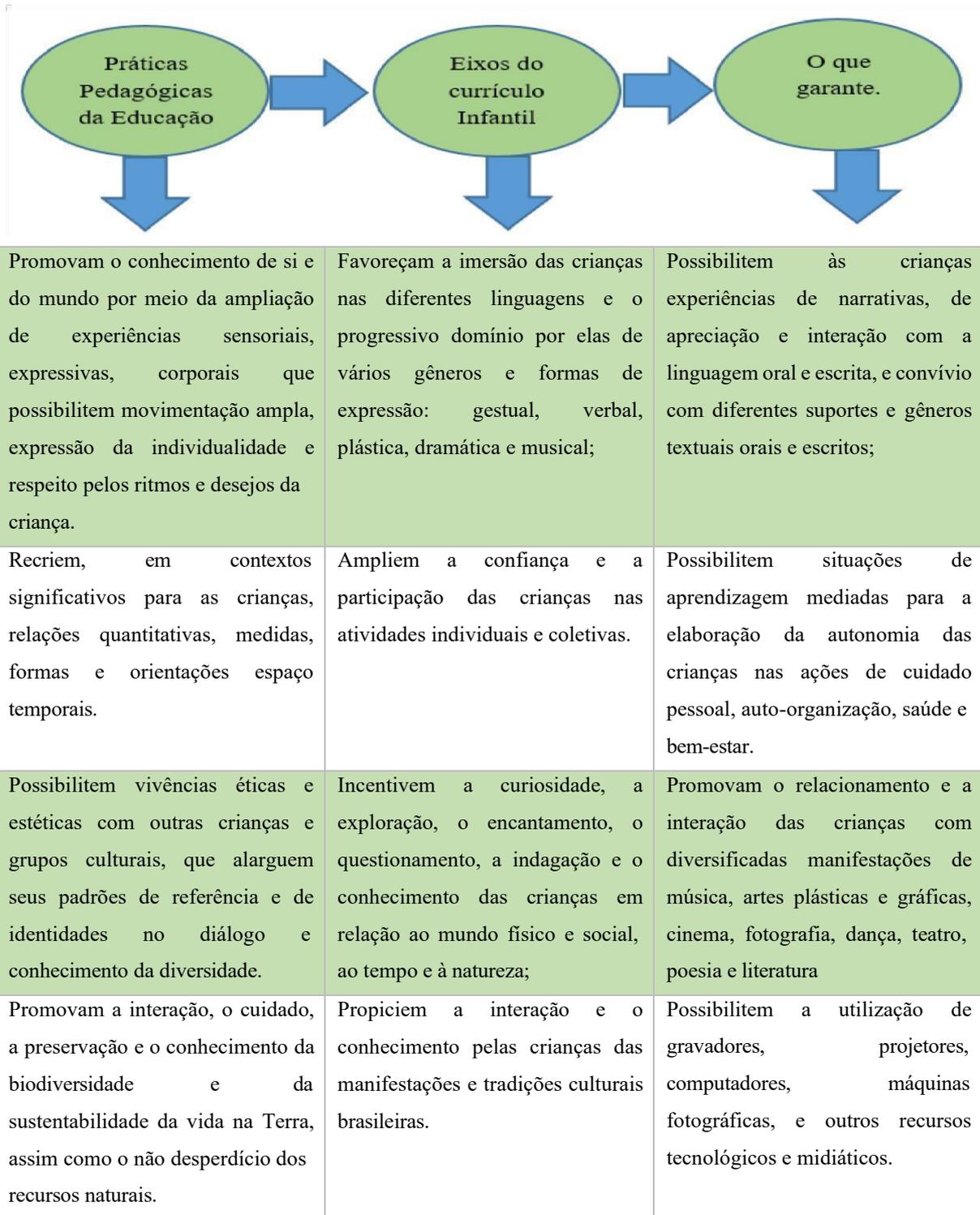


Fonte: elaborado pela autora (2022), com base em Brasil (2010).

Tais funções apresentadas na Figura 7, conforme Brasil (2010, p. 18) 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, [...]”.

A DCNEI apresenta as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, tendo como Eixos do currículo norteadores as interações e a brincadeira, garantido experiências, conforme apresentado na Figura 8.

Figura 8: Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, eixos do currículo e o que garante



Fonte: elaborado pela autora (2022), com base em Brasil (2010).

Notou-se que ao que se refere à EI o momento foi ainda mais oportuno devido à alteração na LDB/1996 tornando obrigatório o ensino a partir dos quatro anos. Este fato indica a relevância da ampliação do debate acerca da qualidade das práticas e currículo EI. Na etapa da EI, os princípios, conceitos e concepções que baseiam a proposta de organização curricular da BNCC vão ao encontro com o que está proposto nas DCNEI de 2009.

#### 4.6 BNCC e a educação infantil escolar indígena

Na educação infantil, é essencial conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sendo esses os seis Direitos da BNCC que partem dos 3 princípios da educação infantil: éticos, políticos e estéticos. Nessa perspectiva, sendo a educação infantil a base da formação socioeducacional de todo cidadão, devem ser assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que de fato as crianças obtenham condições favoráveis de aprender e se desenvolver. O Quadro 6 apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento favoráveis para a criança aprender e se desenvolver.

Quadro 6: Direitos de aprendizagem da criança na educação infantil

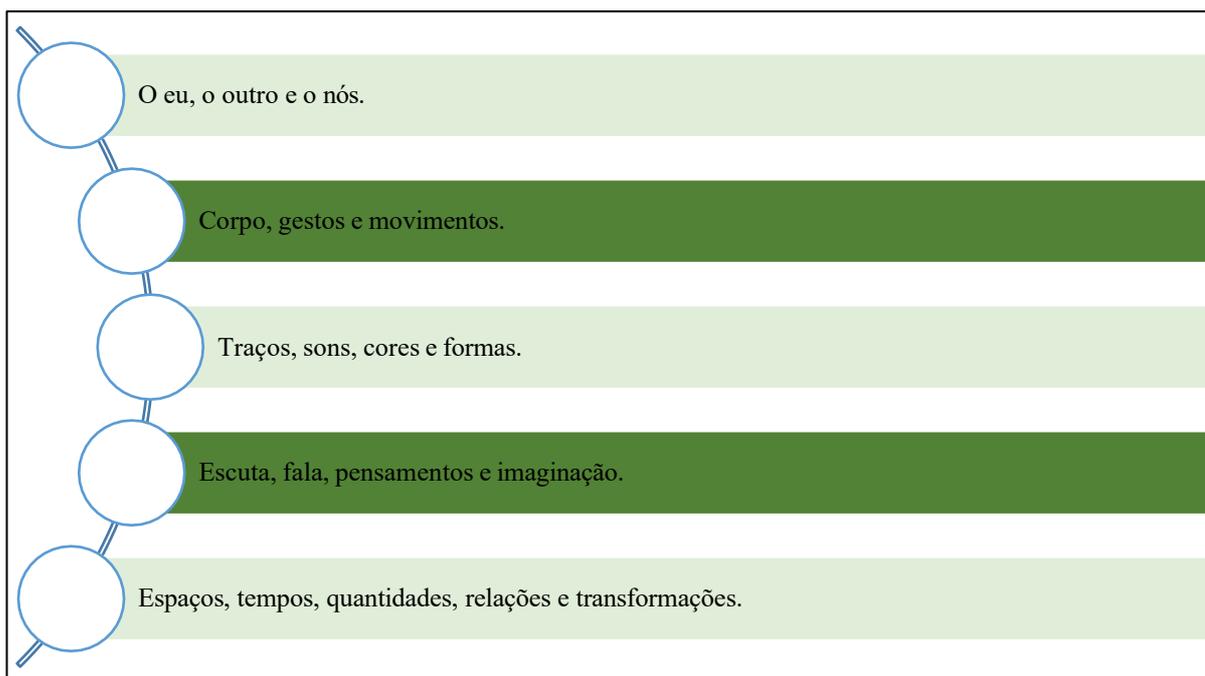
Direitos	Redação
Conviver	Em diferentes ambientes [...] com outras crianças e adultos, em diferentes contextos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar	Diariamente de diversas formas, em variados espaços com crianças e adultos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	Ativamente, com as pessoas do ambiente escolar, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das práticas cotidianas, tais como: a escolha das brincadeiras e de tudo que as envolvem, experimentando e desenvolvendo diferentes linguagens e saberes.
Explorar	Corpo, espaço, movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza e tudo o que pode ser vivenciado, dentro e fora do ambiente escolar, multiplicando seus saberes sobre a cultura, sociedade e família, em suas mais variadas modalidades: as artes, a linguagem (escrita, leitura e /outras formas de comunicação), a ciência e a tecnologia.
Expressar	Como sujeito autônomo e comunicativo, criativo, ativo e sensível, suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes ações e linguagens.
Conhecer-se	E construir sua identidade pessoal, social, cultural e cognitiva, constituindo uma imagem positiva de si e dos outros, nas diferentes experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na Instituição de Ensino, na família e em sua comunidade.

Fonte: elaborado pela autora (2023) com base na BNCC-EI (2017).

Levando em consideração o exposto no Quadro 6, somos levados a refletir que todos esses direitos devem permitir que a criança navegue em experiências essenciais para o seu desenvolvimento. Assim, é importante que os profissionais da Educação Infantil reflitam sobre sua prática pedagógica e se questionem no cotidiano de seu trabalho, se os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento são contemplados em todas as ações realizadas no dia a

dia da instituição. Mas, para se alcançar todos os seis direitos, é necessário que a família, a instituição de ensino e todos envolvidos nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento fiquem atentos a esses momentos de formação da identidade infantil. A BNCC, apresenta os cinco campos de experiências, conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9: Os cinco campos para aprendizagem na educação infantil conforme a BNCC



Fonte: elaborado pela autora (2023) com base na BNCC-EI (2017).

O conjunto de campos propostos pela a BNCC para aprendizagem busca garantir os direitos propostos para a educação infantil, relacionando os saberes e os conhecimentos fundamentais com as experiências das crianças, e não podem ser trabalhados como divisões de área, ou disciplinas, a proposta é explorar de forma transdisciplinar todos os campos.

Ao analisar a BNCC-EI, verificamos que não há a inferência do termo educação infantil escolar indígena, o que nos leva a refletir que não há um direcionamento para um currículo em termos de uma educação bilíngue e /ou intercultural diferenciada que atenda as especificidades dos diferentes povos indígenas.

Nesse sentido, Cohn (2010) afirma que pode-se dizer que a escola indígena é uma política cultural de dois pontos de vista- ou dos dois pontos de vista: é uma política de Estado, na medida em que se regulamenta desde a Constituição de 1988, e vem sendo legislada até hoje; e, política indígena, pela qual cada aldeia ou comunidade indígena, e os indígenas cidadãos, demandam a implantação de escolas para seus povos, a garantia da continuidade dos estudos até o ensino superior e a ampliação desse direito incluindo o ensino infantil.

A educação sempre desenvolve algo novo que transcende os limites biológicos. Assim, a pedagogia como é empregada pelos povos indígenas, busca soluções aos problemas da educação escolar e não é ela um problema em si. No entanto, este processo de educação escolar explicita as diferenças entre a cultura indígena e a não indígena, em que as diferenças são sentidas como ameaças à alteridade indígena ou como uma forma de generalização e uniformidade dos povos indígenas, o que não é possível diante da diversidade de povos, línguas e costumes. Isto nos leva à citação de Melià (1979, p. 10): “nada mais contrário a realidade que a afirmação de alguns cronistas coloniais: „visto um índio, visto todos“”.

Assim, ao nos aproximarmos dos povos indígenas compreendemos que cada povo sempre é ele mesmo e que a liberdade de ser indígena transcende milenarmente qualquer forma de dominação. Ser indígena é ser resistência. Os ideais de pessoa “índia” para os povos indígenas, não podem ser reproduzidos uniformemente em larga escala através de uma educação impessoal ou acultural. Nesse sentido Melià (1999, p. 57), acrescenta que

Haveria que ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo. Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal. Os ideais da pessoa, os *patterns* – prescindindo de qualquer tendência funcionalista – não se fixam em estereótipos nem fotocópias. A educação sempre cria algo novo, aquilo que a realidade biológica nunca pode dar.

Dito isto, ao falarmos em educação indígena estamos na verdade falando em educações indígenas tendo em vista a diversidade dos povos indígenas bem como suas origens, tradições e cosmologias. Ainda que estivéssemos falando de um só currículo para apenas um estado ou região brasileira este não conseguiria abarcar as várias nações indígenas e, portanto, várias pedagogias<sup>11</sup> e compreensões de educação destas sociedades. Isto apenas reforça a constatação da complexidade da questão.

O Sociólogo Florestam Fernandes (1989) quando aborda sobre a educação tupinambá que habitam a região da costa brasileira, afirma que ela se caracteriza por ser tradicional sagrada e fechada. Já Claudino (2013) ao discorrer sobre os *kaingang*, povo da região Sul e Sudeste do Brasil, reforça a importância que esta nação dá a educação coletiva e ancestral, posto que “O estar junto, participar da vida coletiva e da família faz parti do dia a dia das crianças *kaingang*” (Claudino, 2013, p. 46). O mesmo autor reforça, também, em sua dissertação, que esta educação coletiva é expressa em métodos pedagógicos que são coletivos. Porém, alguns desses métodos podem ser diferenciados entre o coletivo comunidade e o coletivo família. Isto ocorre porque tanto o coletivo família, quanto o coletivo comunidade

têm ensinamentos próprios, cada um se constituindo enquanto espaços diferentes de aprendizagem. Contudo, complementares.

Considerando a educação de povo pela descrição de um de seus membros, *Samuru Xerente* (2016), ao considerar sobre a educação praticada entre os Akwê-Xerentes no Tocantins, nos traz a ideia de „função/papel „atribuída aos mais velhos sendo dividida ainda por sexo, em que os homens ensinam as crianças do sexo masculino e as mulheres ensinam as crianças do sexo feminino. Este autor traz ainda a ideia de espaço próprio para as práticas de ensino neste modelo de educação, conforme segue:

Neste modelo de „educação“ voltada pra os homens, havia um lugar que era destinado a resolver alguns assuntos, como um conflito, por exemplo, e também para transmitir os ensinamentos da cultura: era chamado *Warã*. O tipo de ensinamento repassado nesse lugar era destinado somente aos jovens do sexo masculino, enquanto as mulheres aprendiam em casa com as avós, tias-avós, tia, mães e outras (Samuru Xerente, 2016, p. 16).

Não é necessário citar cada uma das pesquisas realizadas entre os povos indígenas brasileiros sobre educação para que se compreenda a complexidade do tema e que o mesmo requer a construção de propostas com apoio da comunidade e na comunidade.

#### **4.7 BNCC e a educação infantil: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo ministro da Educação em 2017, destaca que a educação infantil visa erigir uma conexão entre o cuidado e a aprendizagem para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento. A BNCC está estruturada em 3 níveis, abordando sempre as principais competências de cada uma destas etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde a escola da rede pública de ensino até as da rede privada.

Nesse ponto, chegamos em outro documento de suma importância para compreender a configuração de currículos nas escolas indígenas que oferte educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC-EI). A BNCC não é o currículo, mas é a estrutura a partir da qual ele deve surgir e, como documento obrigatório e mandatário, tudo que há nele, precisa ser trazido para o currículo.

Leontiev (2001), colaborador de Vigotski, argumenta que os professores devem conhecer profundamente o processo de desenvolvimento infantil e seus estímulos e potências

para que possa organizar objetivos adequados em atividades que promovam a aprendizagem correspondente à percepção da realidade das crianças. Porém, adequado às potencialidades em mudança. A própria BNCC trata da necessidade de se repensar a formação de professores, sendo essencial incluir especificidades que se relacionem à aprendizagem e desenvolvimento das faixas etárias atendidas pela Educação Infantil:

[...] a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulamentação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC (Brasil, 2017, p. 21).

Tendo em vista a efetivação da BNCC como referência obrigatória para a elaboração dos currículos de todo país, os impactos de um documento que possa reforçar o pensamento reprodutivo e dogmático de um saber pré-determinado na busca por resultados eficientes e padronizados para os sistemas de ensino pode tornar-se um tropeço na história da educação infantil escolar indígena brasileira se não considerar a complexidade do meio e da cultura, e seu papel na dinâmica das idades para a promoção de desenvolvimento e aprendizagem. A esse respeito, Vigotski (1996, p. 10-11), no *Tomo IV*, de Obras *Escogidas* conclui que,

[...] cuando el entorno se considera como algo externo en relación con el niño, como una circunstancia del desarrollo, como un conjunto de condiciones objetivas, independientes, sin relación con él, que por el simple hecho de su existencia influyen sobre el niño. No se puede aplicar a la teoría Del desarrollo infantil la misma concepción del medio que se ha formado en la biología respecto a la evolución de las especies animales.

O autor dirá ainda que o nível real de desenvolvimento alcançado pela criança deve ser determinado por um sistema de procedimentos investigativos que leve em conta que o desenvolvimento se determina não apenas pela idade, mas também pela fase em que se encontra cada criança em cada idade. “Sabemos que la edad cronológica del niño no puede servir de criterio seguro para establecer el nivel real de su desarrollo” (Vigotski, 1996, Tomo IV)<sup>13</sup>. Para o autor, a resolução prática de questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem da criança passa pela determinação do nível real de desenvolvimento alcançado que, por sua vez, sofre forte influência do meio social.

---

<sup>13</sup> Tradução: Sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir como critério confiável para estabelecer o real nível do seu desenvolvimento.

Para a teoria histórico-cultural, o aprendizado e desenvolvimento começam nas primeiras estruturas de cada idade, se iniciam de fora para dentro, ou seja, nas interações com o meio. No entanto, cada período etário tem suas próprias estruturas e avançam conforme se assimila e internaliza as experiências. Há diferença em dizer que um bebê percebe suas ações e as relaciona a estados mentais internalizados nos primeiros meses de vida, pois ainda avançamos pouco no estudo sobre essa fase de desenvolvimento e é o adulto que atribui sentido às ações do bebê.

Autores italianos como Borghi e Guerra (1999)<sup>14</sup>, ao discutirem a proposta italiana, sugerem que os Campos de Experiências para bebês deveriam ter adaptações como acréscimos em modos de ação e interações mais próximas da realidade deles. São poucas as proposições que possam contemplar crianças muito pequenas, ainda que essa fase já tenha sido integrada oficialmente à educação básica no Brasil.

Barbosa e Richter (2019) chamam atenção a outro ponto relativo aos Campos de Experiência: não estaria implícito na proposta brasileira áreas de conhecimento? Afinal, Campos de Experiências serão substituídos por áreas de conhecimento nas fases seguintes da educação básica, que são destrinchadas em competências específicas da área e componentes curriculares. Assim, as instituições ao criarem suas propostas curriculares em seus projetos pedagógicos não poderiam compreender que os “campos” estariam antecedendo as fases seguintes da educação básica?

Porém, a BNCC pouco instrumenta a educação infantil para que de fato possa desassociar o cuidado da educação para o desenvolvimento, visando os meios e não os fins. Isso nos leva a questionar se não seria a educação infantil indígena entre crianças pequenas e muito pequenas associada apenas ao cuidado? Compreendemos, portanto, que os Campos de

Experiências na BNCC-EI não contemplam totalmente as disposições da Teoria Histórico-cultural vigotskiana no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil sendo que, uma das questões evidentes nesta teoria versa sobre o complexo processo dialético de desenvolvimento e aprendizagem, historicamente produzido e não biologicamente determinado. Assim sendo, não acontecem apenas evoluções biológicas claramente marcadas por faixas etárias, por exemplo, mas, sobretudo „**revoluções**” profundas na psique da criança ao passo em que se relaciona com o meio infringindo ações sobre os objetos que irão resultar em internalizações individuais que pela dialéticas das relações farão com que a criança

---

<sup>14</sup> Borghi e Guerra (1999) adaptaram os campos de experiência da escola da infância para as crianças de 0 a 3anos: a) a percepção e o movimento; o gesto, a imagem, a palavra; os problemas, as tentativas, as soluções; b) sociedade e a natureza; e c) o eu o outro.

também mude sua forma de se relacionar com o meio externo e com outros pares ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento infantil, não podendo, portanto, comparar uma criança de sete meses a uma de sete anos (Prestes, 2021).

Ao assumir a concepção teórica de Vigotski passamos a entender que o processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil escolar indígena se constitui como complexo, pois deve ser compreendido na integração da criança (sujeito) com o social e cultural considerando os sentidos produzidos e internalizados pelas crianças em relação ao meio que dialeticamente produz os sujeitos e é produzido por eles.

A partir das leituras em Vigotski (2021), ainda que o mesmo não tenha desenvolvido uma teoria pedagógica, podemos compreender que a sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado aos processos de aprender e ensinar. Nela estão presentes todas as atividades desenvolvidas e elementos de sentidos e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social da criança. Assim sendo, esta mesma sala deve ser local onde possam se expressar todas as manifestações constituintes do sujeito enquanto ser produzido e produtor da história humana.

Barbosa e Richter (2015) nos levam a refletir que talvez as discussões em torno da BNCC-EI deveriam versar não apenas sobre o caráter de uma base nacional comum, mas ainda sobre a real necessidade de imprimir uma educação comum que sobrepuja a diversidade da educação brasileira. Tendo em vista as demarcações por “faixas etárias” ainda que, pudessem ser claramente demarcadas por linhas temporais (meses e anos), recebem as influências da cultura regional, étnica e econômica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que um dos saltos da Constituição de 1988, para questão indígena em termos educacionais, se concentra na compreensão da incorporação dos povos indígenas à “comunidade nacional”, pois passaram a ter assegurados o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem indígenas e de permanecerem como tal.

O avançar da pesquisa tem confirmado a carência de estudos deste tipo, no que diz respeito à especificidade da educação escolar de crianças indígenas em instituições de educação infantil, especialmente, sobre a região amazônica do Brasil.

Certamente, vamos expandir e aprofundar o texto, evitando repetições e buscando uma abordagem mais complexa e detalhada.

A educação infantil escolar indígena entre os Akwẽ-Xerente no estado do Tocantins representa um campo de estudo e atuação que demanda análises mais aprofundadas e estratégias específicas para garantir uma educação de qualidade e respeitosa à diversidade cultural. Embora haja um interesse crescente por parte de pesquisadores e gestores educacionais, ainda existem lacunas significativas de conhecimento que necessitam ser preenchidas para uma compreensão mais abrangente dessa realidade.

Ao examinar o estado da arte sobre a educação infantil escolar indígena, é possível identificar não apenas a escassez de estudos, mas também a complexidade das questões envolvidas. As políticas públicas desempenham um papel crucial nesse contexto, visto que moldam o cenário educacional e influenciam diretamente a qualidade e o acesso à educação para as crianças indígenas.

Programas de formação de professores são essenciais para garantir que esses profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade cultural, respeitando e valorizando os saberes tradicionais dos povos indígenas, incluindo os Akwẽ-Xerente. No Tocantins, aparenta um movimento de incentivo aos estudos sobre os povos indígenas e a educação, mas, será que tem se pensado nas questões da educação infantil escolar? Têm sido desenvolvidas iniciativas importantes no âmbito das políticas públicas para a educação infantil indígena? Na nossa pesquisa não conseguimos identificar passar para esse caminho.

Além das políticas públicas, o referencial curricular adotado no estado do Tocantins desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e respeitosa à diversidade. Ao integrar as especificidades culturais dos povos indígenas nas práticas educacionais, esse referencial contribui para o fortalecimento da identidade cultural das

crianças indígenas, além de promover um ambiente educacional mais acolhedor e enriquecedor para todos os alunos.

É importante ressaltar que a educação infantil escolar indígena não deve ser vista apenas como um processo de escolarização, mas sim como um espaço de valorização e transmissão dos conhecimentos e tradições ancestrais. Isso requer uma abordagem pedagógica sensível, que reconheça e respeite a autonomia das comunidades indígenas na definição de suas práticas educativas.

Diante dessas considerações, é evidente a necessidade de ampliar o debate e as ações voltadas para a educação infantil indígena no Tocantins, promovendo um diálogo constante entre os diversos atores envolvidos, incluindo pesquisadores, gestores educacionais, comunidades indígenas e órgãos governamentais. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade cultural como um dos pilares fundamentais do processo educativo em nossa sociedade e contribua de forma significativa com a garantia de direitos das crianças Akwẽ- Xerente de maneira respeitosa e significativa.

A análise realizada demonstra que a ausência de estudos sobre a educação infantil escolar indígena no Tocantins não constitui o principal desafio nesse campo. O verdadeiro obstáculo reside na utilidade e relevância desses estudos para contextos específicos, suas implicações práticas e os beneficiários diretos. Assim, a importância de uma abordagem crítica transcende o simples aumento do volume de pesquisas, focando na necessidade de responder questões fundamentais: para que servem? Para quem são direcionadas? E por que são necessárias? A efetividade da educação infantil escolar indígena no Tocantins depende da integração entre conhecimentos acadêmicos e as necessidades reais das comunidades indígenas. É crucial que a pesquisa não apenas enriqueça o campo acadêmico, mas também ofereça soluções concretas e aplicáveis que atendam à realidade educacional dessas comunidades.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BARROS, Claudia. **A Cultura e a Infância entre os Indígenas Akwẽ-Xerente**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Tocantins, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 3, de 10 de novembro de 1999**. Brasília: CNE/CEB, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer n. 12/2012 do CNE.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 13, de 10 de maio de 2012**. Brasília: CNE/CEB, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 14, aprovado em 14 de setembro de 1999**. Brasília: CNE/CEB, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília: CNE/CEB, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. BRASIL. **Decreto n. 58.824**, 14 de julho de 1966.

BRASIL. Estatuto do Índio. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm#:~:text=N%C3%A3o%20haver%C3%A1%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20entre%20trabalhadores,a%20que%20pertencer%20o%20C3%ADndio](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=N%C3%A3o%20haver%C3%A1%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20entre%20trabalhadores,a%20que%20pertencer%20o%20C3%ADndio). Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005b.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, 2010. Brasília: MEC.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)**. Brasília: MEC, 2014.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Revista Teias**, v.10, n. 20, jul. 2009.
- CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição – Educação Indígena Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- CLAUDINO, Zaqueu Key. Kamê e Kairu: a dualidade fértil na cosmologia kaingang. In: Maria Aparcida Bergamaschi. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. 1.ed. São Paulo: Global, 2002. v. 1, p. 117-149.
- CONH, Clarice. A criança indígena: concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- CUNHA, M. C. **Cultura e Práticas Pedagógicas nas Comunidades Indígenas**. Revista Brasileira de Educação, 2015, 20(60), 89-102.
- DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 84-106.
- DINIZ, Bruna Duarte et al. Infância indígena: uma abordagem sociocultural ao desenvolvimento. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.37, n. 1, p. 119-137, 2016.

DOURADO, Luiz F. **Plano Nacional de Educação**: política de estado para a educação brasileira. PNE em Movimento 1. Inep.gov.br. Disponível em: <<https://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754/3484>>. Acesso em: 20 set. 2024.

ELKONIN, D. B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia**. En V. Davidov. & M. Shuare. (Orgs.), La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS. URSS: Progreso, 1987.

EIKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIAS, Agenor José Teixeira Pinto. **Fluxos sociais Xerente**: organização social e dinâmicas das relações entre aldeias. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1990.

FERREIRA, R. S. **Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena**: Avanços e Desafios. Educação e Sociedade, 2017, 38(140), 123-137.

FRÖBEL, Friedrich. **O pedagogo dos Jardins de Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. L. **Educação Infantil nas Comunidades Indígenas**. Educação em Revista, 2012, 28(2), 223-241.

GRUPIONI, Luís Donisete B. (Ed.). **Coleção de livros didáticos do referencial curricular nacional para as escolas indígenas**: informais para o professor. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GRUPIONI, Luís Donisete B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp/Unesco, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Mapa da Amazônia Legal**, 2021. Disponível em: [https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao\\_do\\_territorio/estrutura\\_territorial/amazonia\\_legal/2021/Mapa\\_da\\_Amazonia\\_Legal\\_2021.pdf](https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/amazonia_legal/2021/Mapa_da_Amazonia_Legal_2021.pdf).

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**, 2001/2005. São Paulo: ISA, 2006.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Proposta curricular de formação de professores para o magistério indígena do Parque Indígena do Xingu (MT)**. São Paulo: ISA, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naif, 2008.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. A Política Nacional de Educação Escolar Indígena: Avanços e desafios. **Revista de Educação Pública**, n. 34, p. 9-16, 2005.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação saberes indígenas na escola**: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas? 2019. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 217-226.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, R. B. Educação escolar indígena: a perspectiva histórico-cultural. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 58, p. 616-639, jul. /Set. 2008.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I: O Processo de Produção do Capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de estado da educação. Projeto TUCUM. **Genipapo, urucum e giz: educação o escolar indígena em debate**. Cuiabá: Conselho de educação o Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos cedes**, 1999.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, E. A. P. de. **Sistema Xerente de Educação Matemática: negociações entre práticas socioculturais e comunidades de prática**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. 244f. Tese (Doutorado) PPE, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

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

NASCIMENTO, Mariza. **Educação e Cultura Indígena: Uma Perspectiva Akwê-Xerente**. Editora da Universidade Federal do Tocantins, 2021.

NUNES, Ângela. **Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. Tese. (Doutorado em Antropologia) Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003.

NUNES, Ângela. **A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da Criança**. 1997, 341f. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal, 1997.

O'DWYER, Eliane Catarino. **A educação escolar indígena: uma perspectiva antropológica**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p. 153-163, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco. **O Papel do Brincar na Educação Infantil Indígena**. Cadernos de Educação, 2011, 14(26), 59-74.

PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudes ensina suas crianças**. Trad. Cauê Polla. São Paulo: Enesp, 2023.

PIANTA, Isaac da Silva. Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento. In: VEIGA, J.; D'ANGELIS, W. R. (Org.). **Escola Indígena, identidade étnica e autonomia**. Campinas: ALB/Unicamp, 2003.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise e traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010.

RIBEIRO, A. S. Educação Indígena: diálogos necessários e possíveis. **Revista Educação Pública**, v. 13, n. 1, p. 153-167, jan./jun. 2004.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Fabrício César da Costa. TEMBÉ, Magno Kamiran Oliveira Sousa. Educação indígena e resistência: impactos nas políticas públicas educacionais indígenas e curricular. **Inter-Ação**, Goiânia, v.47, n.3, p. 1101-1117, set/dez. 2022.

RUSSEAU, Jean-Jacques. **Da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Ática, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andrea Drumond Bonetti da. **A organização curricular por campos de experiências**: como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação De Manaus enfoca essa questão? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. **Crianças Indígenas**: Ensaio Antropológico. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Orgs.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes. **A Oralidade e a Transmissão de Conhecimentos nas Comunidades Indígenas**. Estudos em Educação, 2013, 15(2), 97-109.

SILVA, Lucas de Oliveira. **Rituais e Educação entre os Akwê-Xerente**: O Papel das Tradições na Formação Infantil. Revista Brasileira de Antropologia, vol. 18, no. 2, 2020, pp. 142-158.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. **Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia Cachoeirinha/Miranda/MS**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

SOUZA, A. C. **Formação de Professores para a Educação Escolar Indígena**. Revista de Formação Docente, 2018, 10(1), 45-58.

SOUSA FILHO, S. M. **Aquisição do português oral pela criança Xerente**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SOUZA, Lucimar Rodrigues de. "Educação Escolar Indígena no Brasil: desafios e possibilidades da política educacional". **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 2, p. 277-292, 2017.

TAUKANE, I.T.C; TAUKANE, E. C. Os desafios de construir a interculturalidade na alfabetização da criança indígena. In: GRANDO, B. S.; DUNCKCINTRA, E. M.; ZOIA, A. (Org.). **Coleção Saberes Indígenas na Escola**. Volume 9. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2019.

TAUKANE, I.T.C. Povo Kura-Bakairi: territorialidade e organização de mulheres. In: LEITE, José Carlos; BORSANI, María Eugenia; HIGA, Tereza Cristina C. de Souza. (Org.). **Deslocamentos teóricos e populacionais**. Fronteiras epistêmicas e geográficas. 1. ed. Cuiabá: EDUFMT, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A questão do meio na pedologia**. (M. P. Vinha, trad.). Psicologia USP, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

VIGOTSKI, L. S. Problemy razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsiy. Traduzido por Bruno Bianchi. In: **Sobraniyesochineniy**: T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Obras Seleccionadas: Tomo 3: Problemas do Desenvolvimento do Psiquismo]. Moscou: Pedagogika, 1983. Disponível em: <https://medium.com/katharsis/vigotski-funcao-psiquica-superior-psicologia-historicocultural-7a20520d4215>. Acesso em: 29 nov. 2023.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Epapers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: Escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WICHERS, Camila. Sobre a musealização de acervos iny-karajá: desafios e possibilidades

para uma prática decolonial. **Revista Habitus** - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, 2019.

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Mato Grosso: infância, identidade e educação.** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

## APÊNDICE

### **Projeto de Aplicabilidade: "Fortalecimento da Educação Infantil Escolar Indígena Akwê-Xerente: Estratégias Práticas para a Comunidade"**

#### *1. Introdução*

A educação escolar indígena, especialmente entre povos tradicionais como os Akwê-Xerente, desempenha um papel crucial na preservação cultural e no desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo em que se conecta com a realidade contemporânea. No entanto, a adaptação dos modelos educacionais às especificidades culturais e linguísticas de comunidades indígenas tem sido um desafio constante, tanto no Brasil quanto em outros países com populações indígenas. Este projeto se propõe a enfrentar esse desafio, aplicando os conhecimentos obtidos na pesquisa “Educação Infantil Escolar Indígena entre os Akwê-Xerente: Um Olhar sob a Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski” para fortalecer a educação infantil escolar indígena na comunidade Akwê-Xerente, localizada na Amazônia Legal, no estado do Tocantins.

A pesquisa explorou como o desenvolvimento infantil ocorre de maneira dialética entre o social e o cultural, de acordo com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski. Esses princípios destacam a importância da interação social e do papel da linguagem e da cultura no processo de construção do conhecimento e da identidade da criança (Vygotski, 1998). A partir dessa perspectiva, este projeto reconhece que a educação infantil escolar indígena não pode ser desvinculada do contexto cultural em que está inserida. Para os Akwê-Xerente, a língua materna, as tradições, os costumes e os valores comunitários são pilares fundamentais que precisam ser integrados ao processo educacional desde os primeiros anos de vida.

Além disso, a pesquisa identificou lacunas significativas no acesso a uma educação de qualidade que respeite a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Embora existam políticas públicas voltadas para a educação indígena, muitas vezes as práticas pedagógicas e os materiais didáticos disponíveis não refletem a realidade cultural das crianças indígenas. Como resultado, muitas crianças enfrentam dificuldades para se reconhecer no ambiente escolar, o que pode impactar negativamente seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Diante desse contexto, o presente projeto tem como objetivo transformar os resultados teóricos da pesquisa em ações práticas que possam ser aplicadas na comunidade Akwê- Xerente. Essas ações buscarão integrar as tradições culturais e a língua materna ao cotidiano escolar, promovendo um ensino que respeite e valorize a identidade indígena, ao mesmo tempo em que prepare as crianças para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O projeto também visa envolver a comunidade, especialmente as famílias e os líderes locais, no processo educativo, reconhecendo seu papel fundamental na construção de uma educação escolar indígena mais inclusiva e representativa.

Ao promover práticas pedagógicas culturalmente adequadas, espera-se contribuir para o desenvolvimento integral das crianças Akwê-Xerente, garantindo que a escola seja um espaço de respeito à diversidade, de valorização das tradições e de construção de conhecimentos que fortaleçam a identidade indígena. Em última instância, este projeto pretende ser um ponto de partida para a criação de um modelo de educação infantil escolar indígena que possa ser replicado em outras comunidades indígenas, fortalecendo o compromisso com a inclusão e a diversidade no sistema educacional brasileiro.

## *2. Justificativa*

A pesquisa revelou a importância de práticas educacionais que considerem o contexto cultural e linguístico das crianças indígenas, conforme preconizado pela Psicologia Histórico-Cultural (Vygotski, 1998). Para que o conhecimento teórico possa ser aplicado de forma concreta, este projeto pretende traduzir as descobertas em iniciativas práticas que possam ser adotadas pela comunidade Akwê-Xerente, contribuindo para uma educação infantil escolar indígena de qualidade, socialmente referenciada e culturalmente respeitosa.

## *3. Problematização*

A educação escolar indígena, particularmente na educação infantil escolar indígena, enfrenta desafios específicos que precisam ser abordados. Este projeto parte da seguinte questão: Como o contexto sociocultural dos Akwê-Xerente pode ser utilizado como base para fortalecer a educação infantil escolar indígena e promover o desenvolvimento integral das crianças?

## *4. Objetivos*

- **Objetivo Geral:** Implementar estratégias práticas baseadas na pesquisa, que fortaleçam o processo de educação infantil escolar indígena na comunidade Akwê-

Xerente, promovendo o respeito à diversidade cultural e o desenvolvimento integral das crianças.

- **Objetivos Específicos:**

1. Desenvolver materiais pedagógicos que integrem elementos da cultura Akwê-Xerente e da língua indígena para uso nas escolas e pelas famílias.
2. Capacitar educadores e líderes comunitários sobre a importância da cultura e da linguagem no desenvolvimento infantil.
3. Fomentar a participação ativa das famílias na educação das crianças, fortalecendo os vínculos entre o lar e a escola.
4. Criar espaços de escuta e diálogo na comunidade para discutir práticas educativas e desafios enfrentados na educação infantil escolar indígena.

## 5. Ações Propostas

### 5.1. Criação de Materiais Pedagógicos Culturais

- **Descrição:** Desenvolver materiais educativos, como livros ilustrados, jogos e atividades, que incluam elementos da cultura, histórias e mitos Akwê-Xerente. Esses materiais devem valorizar a língua indígena e promover o uso de conceitos culturais como forma de aprendizado (Baniwa, 2015).
- **Público-alvo:** Crianças, educadores e famílias.
- **Metodologia:** Oficinas colaborativas com membros da comunidade e educadores para criação conjunta dos materiais.

### 5.2. Formação de Educadores e Lideranças Comunitárias

- **Descrição:** Realizar capacitações com professores, gestores escolares e líderes da comunidade sobre os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, enfatizando o papel da cultura e da linguagem no desenvolvimento infantil (Vygotski, 1998; Cole, 1996).
- **Público-alvo:** Educadores indígenas e lideranças comunitárias.
- **Metodologia:** Oficinas e seminários práticos, com discussões e exemplos concretos de como aplicar esses conceitos no cotidiano escolar.

### 5.3. Fortalecimento da Participação Familiar

- **Descrição:** Organizar encontros e rodas de conversa com pais e cuidadores, mostrando como podem apoiar o desenvolvimento das crianças em casa, utilizando práticas culturais como contação de histórias e jogos tradicionais (Santos & Streck, 2017).

- **Público-alvo:** Pais e cuidadores.
- **Metodologia:** Reuniões comunitárias e visitas domiciliares com orientações práticas.

#### 5.4. Espaços de Diálogo e Escuta

- **Descrição:** Criar espaços regulares na comunidade para que educadores, pais e líderes discutam sobre os desafios da educação infantil escolar indígena, compartilhando experiências e soluções. Esses espaços devem funcionar como fóruns participativos para ajustes e melhorias nas práticas educacionais (Freire, 2000).
- **Público-alvo:** Toda a comunidade.
- **Metodologia:** Reuniões periódicas, conduzidas por facilitadores que possam organizar as demandas e criar planos de ação com base nas necessidades apontadas.

#### 6. Recursos Necessários

- **Materiais:** Equipamentos audiovisuais, materiais de papelaria, recursos gráficos para criação dos materiais pedagógicos.
- **Humanos:** Educadores locais, facilitadores formados na metodologia Vigotskiana, líderes comunitários, ilustradores para criação de materiais visuais.
- **Financeiros:** Recursos para impressão de livros, transporte para facilitadores e compra de materiais didáticos.

### 7. Cronograma de Execução

Etapa	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6
Planejamento e seleção de facilitadores	X					
Desenvolvimento de materiais pedagógicos		X	X			
Formação de educadores e lideranças			X	X		
Encontros com famílias				X		
Espaços de diálogo e ajustes comunitários					X	X

### 8. Avaliação e Monitoramento

O acompanhamento das ações será realizado de forma contínua, com avaliações qualitativas por meio de entrevistas e observações participativas nas escolas e na comunidade. Além disso, a criação de fóruns regulares permitirá ajustes conforme necessário, garantindo que as práticas implementadas estejam alinhadas às necessidades reais da comunidade Akwê- Xerente.

### 9. Resultados Esperados

- A criação de materiais pedagógicos que reforcem a identidade cultural Akwê-Xerente.
- Melhoria na formação de educadores e lideranças, capacitando-os para aplicar práticas educativas baseadas na Psicologia Histórico-Cultural.
- Maior participação familiar no processo educacional das crianças, fortalecendo os laços entre escola e comunidade.
- Estabelecimento de um espaço regular para discussão e ajustes nas práticas educacionais, promovendo o protagonismo da comunidade no processo educacional.

### 10. Conclusão

A aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na pesquisa proporcionará um impacto direto na qualidade da educação infantil escolar indígena entre os Akwê-Xerente. Ao valorizar a cultura, a língua e as tradições locais, este projeto busca garantir uma educação que respeite e promova a identidade cultural das crianças, formando cidadãos mais conscientes e integrados com sua comunidade.

### *11. Referências Bibliográficas*

- Baniwa, G. (2015). **Educação escolar indígena: Construindo novos paradigmas**. São Paulo: Fundação Peirópolis.
- Cole, M. (1996). **Cultural psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press.
- Freire, P. (2000). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- Santos, B. & Streck, D. (2017). **Educação, cultura e comunicação popular**. Porto Alegre: Sulina.
- Vygotski, L. S. (1998). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.