

EDUCAÇÃO INFANTIL AKWÊ-XERENTE: das políticas educacionais para infância indígena à precarização do trabalho docente

Luciane Silva de Souza¹

Resumo: A educação infantil indígena, configura-se como um direito garantido, além de representar uma escolha coletiva, porém sua implantação tem ocorrido diante de numerosos desafios. Este artigo propõe analisar os dados relativos à oferta da educação infantil indígena no Território Akwê-Xerente, em Tocantínia, estado do Tocantins, partindo da seguinte questão central: Qual o diagnóstico da Educação Infantil Indígena no Território Akwê-Xerente, considerando os desafios enfrentados na implementação dessa etapa, as condições de trabalho docente e as influências destes nas práticas pedagógicas? O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na Pedagogia histórico-crítica e no método do materialismo histórico-dialético. Os resultados apontam que todos os professores atuantes na educação infantil indígena Akwê-Xerente pertencem à própria comunidade, fator considerado essencial para esta etapa do desenvolvimento infantil. E, ainda que alguns possuam formação em magistério indígena (técnico de nível médio), verifica-se que a maioria não possui graduação e mantém vínculo temporário com o município, o que indica a precarização do trabalho docente. Isto sinaliza contradições estruturais do modo de produção vigente, pois, as condições materiais de existência, como o acesso à formação e à estabilidade no trabalho, são determinadas pelas relações sociais e históricas de produção, que no sistema capitalista, tendem a perpetuar desigualdades.

Palavras-chave: Educação infantil indígena. Materialismo histórico-dialético. Pedagogia histórico-crítica. Formação docente. Criança e infância indígena.

AKWÊ-XERENTE INDIGENOUS EARLY CHILDHOOD EDUCATION: from educational policies for indigenous childhood to the precarization of teaching work

Abstract: Indigenous early childhood education is established as a guaranteed right and also represents a collective choice; however, its implementation has occurred amid numerous challenges. This article aims to analyze data regarding the provision of indigenous early childhood education in the Akwê-Xerente Territory, in Tocantínia, state of Tocantins, based on the following central question: What is the diagnosis of Indigenous Early Childhood Education in the Akwê-Xerente Territory, considering the challenges faced in implementing this stage, the working conditions of teachers, and their influence on pedagogical practices? The theoretical-methodological framework is grounded in historical-critical pedagogy and the method of historical and dialectical materialism. The results indicate that all teachers working in Akwê-Xerente indigenous early childhood education belong to the community itself, a factor considered essential for this stage of child development. Although some have indigenous teacher training (technical secondary level), most do not hold a university degree and have temporary employment relationships with the municipality, which indicates the precarization of teaching work. This points to structural contradictions of the prevailing mode of production, as the material conditions of existence, such as access to training and job stability, are determined by social and historical relations of production, which, in the capitalist system, tend to perpetuate inequalities.

¹ Doutora em Educação pela FICS/Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfa/SP. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Miracema. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis (HISTEDBR) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) CNPq/UFMG. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5592790322528269>. E-mail de contato: Souza.luciane@uft.edu.br

Keywords: Indigenous early childhood education. Historical-dialectical materialism. Historical-critical pedagogy. Teacher training. Indigenous child and childhood.

EDUCACIÓN INFANTIL AKWĒ-XERENTE: de las políticas educativas para la infancia indígena a la precarización del trabajo docente

Resumen: La educación infantil indígena se configura como un derecho garantizado y, además, representa una elección colectiva; sin embargo, su implementación ha ocurrido en medio de numerosos desafíos. Este artículo propone analizar los datos relativos a la oferta de educación infantil indígena en el Territorio AkwĒ-Xerente, en Tocantínia, estado de Tocantins, partiendo de la siguiente pregunta central: ¿Cuál es el diagnóstico de la Educación Infantil Indígena en el Territorio AkwĒ-Xerente, considerando los desafíos enfrentados en la implementación de esta etapa, las condiciones de trabajo docente y la influencia de estas en las prácticas pedagógicas? El marco teórico-metodológico se fundamenta en la Pedagogía histórico-crítica y en el método del materialismo histórico-dialéctico. Los resultados señalan que todos los profesores que actúan en la educación infantil indígena AkwĒ-Xerente pertenecen a la propia comunidad, factor considerado esencial para esta etapa del desarrollo infantil. Aunque algunos poseen formación en magisterio indígena (técnico de nivel medio), se verifica que la mayoría no cuenta con titulación universitaria y mantiene un vínculo laboral temporal con el municipio, lo que indica la precarización del trabajo docente. Esto señala contradicciones estructurales del modo de producción vigente, pues las condiciones materiales de existencia, como el acceso a la formación y a la estabilidad laboral, están determinadas por las relaciones sociales e históricas de producción, que en el sistema capitalista tienden a perpetuar desigualdades.

Palavras-clave: Educación infantil indígena. Materialismo histórico-dialéctico. Pedagogía histórico-crítica. Formación docente. Niño y infancia indígena.

Introdução

O estado do Tocantins possui, atualmente, oito povos indígenas (Xerente, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela, Apinajé, Javaé, Avá-Canoeiro) reconhecidos oficialmente. São 20.023 (vinte mil e vinte e três) indígenas vivendo no estado, muitos dos quais convivendo nas 212 aldeias nos Territórios ou áreas demarcadas, segundo o Censo (IBGE, 2022). Neste contexto, em 2023, das 212 aldeias do Estado do Tocantins, 133 ofertavam Educação Básica – anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos (TOCANTINS, 2023). Em 2024 e 2025, o cenário permaneceu bem semelhante e inúmeros desafios se repetem no que se refere ao percentual baixo de professores com formação na Educação Superior; além da enorme quantidade de contratos temporários, dentre outros.

A Educação Infantil Indígena, primeira etapa da Educação Básica, no Território AkwĒ-Xerente, é ofertada pelo município de Tocantínia/TO, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nas aldeias do Território. São 502 (quinhentas e duas) crianças

matriculadas na Educação Infantil, em 33 aldeias, conforme dados da SEMED, Tocantínia (SEMED, 2025). E, assim como a segunda e terceira etapas da Educação Básica, também encontra inúmeros desafios.

No texto proposto, objetiva-se analisar os dados relativos à oferta da Educação Infantil Indígena no Território Akwê-Xerente, em Tocantínia, estado do Tocantins, partindo da seguinte questão central: Qual o diagnóstico da Educação Infantil Indígena no Território Akwê-Xerente, considerando os desafios enfrentados na implementação dessa etapa, as condições de trabalho docente e as influências destes nas práticas pedagógicas?

A pesquisa utiliza como fundamento teórico-metodológico a Pedagogia histórico-crítica (PHC), a Psicologia histórico-cultural e o método do materialismo histórico-dialético, como proposto por Marx. Para tanto, utiliza-se como referencial Saviani (2008, 2013), Vigotski (2014), Arce e Jacomeli (2012) e Pasqualini e Lazaretti (2022). Acerca da educação infantil e das infâncias indígenas, além dos documentos normativos, utiliza-se Tassinari (2007), Melià (1979, 1999), Cohn (2000, 2002, 2010), Bujes (2001; 2002; 2005) e Silva (2002, 2007), entre outros.

O materialismo histórico-dialético é empregado como método de análise da educação infantil indígena no Território Akwê-Xerente, partindo do entendimento de que as relações sociais, econômicas e políticas impactam diretamente as condições de vida e trabalho da classe dominada (classe trabalhadora), incluindo os povos indígenas, frequentemente marginalizados ao longo da história. Essas condições decorrem de processos históricos e das dinâmicas inerentes à luta de classes no modo de produção capitalista.

A dialética é destacada aqui como ferramenta essencial para compreender conflitos e contradições presentes, evidenciando que o desenvolvimento humano resulta de processos históricos, sociais e culturais. Central a esse método é o reconhecimento de que o ser humano atua ativamente em sua própria formação por meio do trabalho; ao modificar a natureza para criar suas condições de existência, transforma-se igualmente. Nessa perspectiva, conforme aponta Frigotto (2000), a dialética permite entender a relação entre o homem e o mundo, considerando a realidade como dinâmica, em permanente transformação e marcada por contradições e conflitos entre forças opostas. São essas tensões e mudanças que constituem, desenvolvem e modificam os fatos sociais.

A pesquisa utiliza dados da Secretaria Municipal de Educação, de Tocantínia anos de 2024 e 2025 e observações em Diário de Campo, das escolas indígenas Akwê-Xerente para analisar a Educação Infantil Indígena, especialmente, para este texto, as condições de trabalho dos docentes e a infraestrutura física e pedagógica. Os resultados mostram que a Educação Infantil é fundamental para fortalecer a identidade cultural e linguística, mas dependem de políticas públicas educacionais eficazes, formação adequada de professores, valorização profissional e investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos específicos para o povo Akwê-Xerente.

O percurso analítico do artigo é estruturado a partir de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na Pedagogia histórico-crítica, na Psicologia histórico-cultural e no método do materialismo histórico-dialético, como se observou anteriormente. A partir desta abordagem, o texto apresenta se organiza em quatro grandes tópicos: o primeiro propõe alguns diálogos sobre criança e infâncias indígenas, valorizando a pluralidade de experiências; o segundo discute a Educação Infantil Indígena sob a ótica da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural; o terceiro analisa os documentos normativos e suas implicações para a educação escolar indígena; e o quarto traz a análise e discussão dos dados, subdividido em aspectos sobre o povo Akwê-Xerente, os dados relativos à educação infantil e as condições de trabalho dos profissionais.

Iniciando: tecendo alguns diálogos sobre criança e infâncias indígenas

Compreender a criança e as infâncias indígenas é uma tarefa complexa, pois, para os povos indígenas, essa etapa está integrada à vida coletiva e ao modo próprio de aprender e viver de cada comunidade. Existem poucos estudos sobre o tema, sendo a maioria fundamentada em pesquisas antropológicas de autores como Melià (1979, 1999), Cohn (2005, 2010) e Silva (2002, 2007) e menos ainda sobre Educação Infantil Indígena, encontrando respaldo aqui, principalmente, em Grando (2016), Troquez (2016), Nascimento, Brand e Urquiza (2006).

No presente artigo, utiliza-se o termo ‘infâncias’ para enfatizar a diversidade de experiências e trajetórias das crianças, contrapondo-se à ideia universal de infância. Segundo Bujes (2001), não existe uma infância única, mas múltiplas infâncias construídas em diferentes contextos sociais, históricos e culturais, refletindo saberes, relações e práticas específicas de

cada grupo social. O uso do termo ‘infâncias’ amplia a compreensão dos processos de socialização, educação e cuidado, valorizando diferenças culturais, consequentemente, considera a importância de políticas que respeitem cada criança em sua cultura, língua e modo de ser.

Reconhecer as infâncias indígenas na Educação Infantil é essencial para valorizar a diversidade cultural, social e histórica das crianças. Esse reconhecimento permite práticas pedagógicas alinhadas às referências das comunidades indígenas, fortalecendo identidade, pertencimento, saberes tradicionais e direito à diferença.

Os discursos sobre a infância geralmente refletem visões colonizadoras e padronizadas, o que pode não se aplicar às experiências indígenas. Nas comunidades indígenas, as infâncias envolvem coletividade, autonomia e valorização da cultura própria. Como observado por Bujes (2002), os conhecimentos dominantes sobre ‘infância’ moldam intervenções e comportamentos infantis, funcionando como mecanismo de poder que define limites e ações possíveis para as crianças. Para a autora, a forma como a sociedade entende a infância impacta diretamente em como as crianças são vistas, tratadas e educadas (Bujes, 2005).

Essas concepções moldam ações dos adultos, políticas públicas e práticas pedagógicas, influenciando o comportamento infantil esperado, inclusive na educação indígena. Assim, discursos sobre infância não são neutros; eles exercem poder ao definir e limitar as experiências das crianças em diferentes contextos sociais.

Bujes (2005) aponta que interpretações modernas veem a infância de modo universal, baseando-se em critérios biológicos e criando uma identidade infantil padronizada. Contudo, infâncias indígenas possuem vivências singulares, moldadas pelo diálogo comunitário, participação em rituais, brincadeiras e atividades cotidianas.

Os autores aqui referenciados compreendem as infâncias e a criança indígena a partir da ênfase dada ao pertencimento coletivo e à centralidade das relações intergeracionais. Ao pesquisar o povo Guarani em diversos textos publicados em espanhol e português da década de 1970 até a década de 1990, Melià chegou à conclusão de que a ‘infância indígena’² não é vista como uma fase de incapacidade ou dependência, mas como um processo de integração ativa às práticas culturais, espirituais e sociais do grupo. Nesse sentido, a criança é vista como ser em

² Bartolomeu Melià adota o termo infância no singular, mas faz compreender suas inúmeras possibilidades.

formação, cujas aprendizagens se dão por meio do convívio, da escuta e do fazer coletivo, onde o brincar, o aprender e o conviver estão articulados com a própria dinâmica da comunidade. Em texto de 1979, Melià assim explica:

... as crianças gozam de uma grande liberdade nos seus movimentos, fazendo o que bem querem, sem que os adultos se imponham a elas com contínuas admoestações ou proibições; por sua vez essas mesmas crianças não dão motivo de aborrecimento aos pais ou a outros membros da comunidade. O respeito que os pais têm para a criança, o modo de falar com ela, de persuadi-la quase que nos pareceriam exagerados. O adulto considera o papel da criança na sociedade com muita seriedade. O que não quer dizer que as relações entre eles sejam tensas ou tristes. Adulto brinca com criança e criança brinca com adulto (Melià, 1979, p. 19-20).

De acordo com o antropólogo não existe separação rígida entre adultos e crianças e a transmissão cultural entre os Guarani valoriza a palavra, o mito e os rituais cotidianos. Por isso, as infâncias são vistas como uma experiência coletiva de participação e continuidade cultural. Assim, as crianças aprendem principalmente por meio da participação no cotidiano, na escuta atenta dos mais velhos e do envolvimento em atividades coletivas (Melià, 1999).

Cohn (2000, 2002, 2010) ressalta que a infância deve ser entendida a partir das perspectivas culturais de cada sociedade indígena. Para ela, as concepções indígenas sobre criança e infância diferem das ocidentais, destacando o pertencimento coletivo, autonomia e participação nas práticas culturais. Nas comunidades indígenas, o aprendizado ocorre no dia a dia, por meio da observação, oralidade e convivência coletiva, com crianças como participantes ativos na transmissão de saberes tradicionais e nas imitações que fazem dos adultos. Cohn (2002, 2005b, 2010) aponta desafios enfrentados pelas crianças indígenas diante da escola, que pode entrar em conflito com os modos próprios de ensino e socialização, pois as práticas pedagógicas devem respeitar e fortalecer a identidade cultural da criança indígena. Tassinari (2007) corrobora essa perspectiva ao afirmar que

A liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. A concepção Kayapó de que as crianças “tudo sabem porque tudo veem” se refere a uma situação que não é mais compartilhada pelos adultos, que não podem circular por todos os espaços da aldeia como as crianças. Há espaços de homens e de mulheres, de famílias próximas e distantes, que não podem ser percorridos indistintamente, a não ser na infância. Deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte de uma pedagogia nativa. Cabe aos adultos dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo (...) (Tassinari, 2007, p. 15)

A autora ratifica o que outros pesquisadores afirmam, que entre os Kayapó, as crianças circulam livremente pela aldeia, aprendendo por meio da observação e participação nas atividades cotidianas, festas, rituais e brincadeiras. Essa autonomia reflete uma pedagogia indígena que valoriza a aprendizagem ativa em contato com múltiplas gerações. Segundo Silva (2002, 2007), ‘a infância’ indígena³ é marcada pela intensa participação social, envolvendo observação, imitação e integração às práticas coletivas, onde brincar e aprender estão ligados ao convívio e à transmissão de saberes tradicionais. Grando (2016) também destaca esse processo educativo.

... a dinâmica compreendida pela vida coletiva dos povos indígenas requer uma compreensão mais complexa dos processos de cuidar e educar de suas crianças, o que significa garantir o futuro de sua própria cosmologia. (...) A educação, assim, é parte de um processo de produzir corpos alimentados em todas as suas dimensões humanas, a orgânica, a afetiva e social, a cognitiva, a espiritual, nos diversos mundos que compõem a cosmologia de cada povo tradicional, pois se compreende que cada corpo ao ser produzido em uma dada sociedade já recebe antecipadamente, em sua concepção de mundo, uma orientação de como serão organizados os laços familiares que o acolherão, como será a sua alimentação e os cuidados, e que restrições e experiências vão consolidar sua educação a fim de que, nesse processo, a pessoa se compreenda como parte de um todo articulado com o meio no qual é recebida (...) (Grando, 2016, p. 82).

As infâncias, então, são caracterizadas por uma multiplicidade de experiências, conforme as concepções de criança, educação e desenvolvimento presentes em cada cultura. Dessa forma, torna-se fundamental respeitar as especificidades culturais e os métodos próprios de cuidado, educação e socialização, visando garantir o direito às infâncias indígenas. Isso implica assegurar que crianças vivenciem plenamente sua cultura, língua e modos de ser, promovendo o diálogo com outros saberes, mas sempre tendo como referência a comunidade e sua história.

Cohn (2005a, 2005b), no mesmo caminho, destaca que não se pode discutir crianças indígenas sem considerar como cada povo define a infância e o papel das crianças em sua sociedade, indo além de normas legais. Segundo a autora, crianças indígenas são agentes culturais que se formam durante a socialização. Para Troquez (2016), é importante reconhecer

³ Silva (2002, 2007), assim como outros autores, utiliza o termo infância no singular. Mas, deixa claro, assim como Meliã, as várias vivências das crianças indígenas. Isso faz perceber que não há uma única infância.

diferentes formas de viver a infância indígena porque essa perspectiva é essencial para compreender a educação infantil indígena, que é, também, responsabilidade coletiva dos adultos na comunidade.

Educação Infantil Indígena: uma perspectiva da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural

Ao trazer os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para a educação infantil indígena, é fundamental reconhecer que o desenvolvimento das crianças indígenas ocorre em estreita relação com seu contexto social, cultural e histórico. Segundo Vigotski (2014), o desenvolvimento humano não é universal ou homogêneo, mas resultado da interação ativa entre o indivíduo e seu meio sociocultural, sendo mediado por instrumentos culturais como a linguagem, símbolos e práticas sociais. Dessa forma, a participação da criança na comunidade e nos espaços coletivos é essencial para sua formação, pois é nesse convívio que ela constrói sentidos, valores e formas de compreender o mundo.

Tassinari (2007, 2009), nesse sentido, afirma que os povos indígenas reconhecem a autonomia e a capacidade de decisão das crianças, valorizando sua iniciativa e participação na vida da comunidade. Há respeito pelas diferentes habilidades infantis, incentivando processos de socialização entre pares e valorização das produções por adultos. A educação está ligada à preparação corporal, com práticas como pintura, ornamentação, massagens e restrição alimentar para promover corpos saudáveis. As crianças são vistas como mediadoras entre esferas cosmológicas e sociais, desempenhando papel central na construção dos laços familiares e na manutenção da organização social.

A pedagogia histórico-crítica parte do entendimento de que a educação é um ato intencional, voltado para a formação omnilateral do ser humano — ou seja, integral e crítica (Saviani, 2008, 2013). No caso da educação infantil indígena, essa perspectiva exige que o trabalho educativo respeite e valorize os saberes, práticas e modos de vida próprios de cada povo indígena, reconhecendo a importância das experiências familiares e comunitárias no processo de socialização primária. A escola, portanto, não deve impor modelos externos, mas sim atuar como mediadora entre o patrimônio cultural da humanidade e os conhecimentos tradicionais indígenas, promovendo o diálogo e a construção coletiva do saber.

Nessa teoria pedagógica, a mediação consciente do educador é indispensável. O professor precisa conhecer profundamente as crianças com as quais trabalha, considerando tanto o seu desenvolvimento individual quanto sua inserção histórica, social e cultural. Esse conhecimento permite que o educador construa pontes entre o que a criança já sabe — fruto de sua vivência comunitária e familiar — e o que ela pode aprender em novos contextos, sempre respeitando o tempo da infância e as múltiplas formas de aprender presentes nos territórios indígenas. Além disso, a psicologia histórico-cultural ressalta que a apropriação do conhecimento não ocorre de modo isolado, mas sim por meio do diálogo e da colaboração entre crianças e adultos.

Na escola de educação infantil indígena, é fundamental que as experiências e saberes prévios das crianças sejam valorizados, para que possam construir novos significados e ampliar sua compreensão do mundo em uma perspectiva crítica e emancipadora. Assim, o processo educativo se torna uma ponte que articula o conhecimento tradicional com o conhecimento sistematizado, promovendo o desenvolvimento integral da criança indígena sem romper com sua identidade, cultura e formas próprias de socialização. Portanto, ao trazer essas perspectivas para a educação infantil indígena objetiva-se garantir uma escola que não apenas acolhe, mas dialoga, respeita e potencializa as experiências culturais das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa, ética e crítica, que contribua para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na comunidade e na sociedade mais ampla. Com estas colocações, é possível pensar em Educação Infantil Indígena. Mas, iniciar com uma reflexão a partir de Nascimento, Brand e Urquiza (2006, p. 15),

Reitera-se, aqui, a importância de discutir e criticar a qualidade da educação infantil em terras indígenas, entretanto, o que mais exige estudos são as implicações do afastamento da criança pequena do seu contexto de socialização primária – uma vida de bricolage – para um espaço de organização sociotemporal diferente, com outra lógica e outro “lôcus” de saber, outras relações (afetivas, de poder, hierarquias...) ainda que haja uma preocupação com a diferença e a especificidade.

De que tipo de Educação Infantil estamos falando? Como devem ser as práticas nesta etapa, dentro do Território, já que a implantação desta etapa é legítima? Novamente os autores sinalizam estas preocupações ao trazer àquela época a realidade dos Guarani e Kaiowá.

Ao refletir sobre a implementação de propostas de Educação Escolar Infantil em terras indígenas surgem questionamentos inquietantes: trata-se de uma demanda legítima e construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas? Até que ponto a preocupação dos gestores restringe-se à busca de resultados imediatos, não atentando para as suas implicações a longo prazo sobre os processos de aprendizagem próprios de cada povo indígena? Há, ainda, dúvidas sobre a melhor idade para a criança indígena, no caso a guarani e kaiowá, iniciar o processo de escolarização, além de questionamentos sobre as consequências da iniciativa na construção da identidade indígena, da organização sociocultural e da socialização primária. (Nascimento, Brand e Urquiza, 2006, p. 15).

Ao refletir sobre a implementação de propostas de Educação Escolar Infantil em terras indígenas, a pedagogia histórico-crítica oferece um olhar que permite compreender profundamente as inquietações levantadas. Essa teoria pedagógica, fundamentada nos estudos de Saviani e outros autores, considera que a educação é um ato intencional, voltado para a formação integral do sujeito, e que só se realiza plenamente por meio da mediação consciente do educador.

Pela perspectiva histórico-crítica, a demanda pela escolarização em terras indígenas deve ser legitimada a partir das necessidades reais e dos processos pedagógicos próprios das comunidades, respeitando sua cultura, história e organização social. O risco de impor modelos externos, como já enfatizamos, focados apenas em resultados imediatos, pode comprometer o desenvolvimento das crianças indígenas, pois desconsidera suas formas específicas de aprender e socializar. A pedagogia histórico-crítica enfatiza que o acesso ao conhecimento deve partir das condições concretas de vida dos sujeitos, mas não se limitar a elas: é fundamental garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, promovendo o desenvolvimento integral e crítico.

Quanto à melhor idade para iniciar o processo de escolarização, essa abordagem defende que o tempo da infância deve ser respeitado, considerando as características biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Nesse sentido, a escolarização, sem diálogo com os saberes e práticas tradicionais, pode gerar conflitos na construção da identidade e na organização sociocultural das crianças indígenas. Por isso, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pode-se inferir que a educação infantil indígena se articule com as experiências da comunidade, valorizando os processos de socialização primária e reconhecendo as múltiplas formas de aprender que existem nos contextos indígenas.

[...] podemos levantar alguns elementos relacionados com a questão do deslocamento das crianças indígenas, quando de sua entrada para a educação formal, de modo particular a educação infantil. De certa maneira, este deslocamento acontece de várias formas: no aspecto geográfico (como dissemos anteriormente, trata-se de outro espaço), no aspecto social (as relações interpessoais na família – extensa – e no círculo mais amplo de parentesco são informais e espontâneas, marcadas pela total falta de regras), no aspecto simbólico (a escola representa, em um primeiro momento, uma ruptura com a cosmovisão da criança, pois se trata de um elemento que está fora de seu imaginário e de seu cotidiano). Outro aspecto a ser considerado diz respeito a suposição de que, caso a criança indígena ainda não tenha totalmente desenvolvido e assimilado seu pertencimento sócio-identitário (alteridade), como estará apta para transitar entre fronteiras e participar deste intenso e dinâmico processo de negociação entre culturas distintas? (Nascimento, Brand e Urquiza, 2006, p. 17).

A partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o deslocamento das crianças indígenas ao ingressarem na educação formal, em especial na educação infantil, representa um processo que vai além do simples acesso a um novo espaço físico ou social. Para essa teoria pedagógica, a escolarização só se justifica quando parte das necessidades concretas dos sujeitos e respeita seus processos culturais e históricos.

O deslocamento geográfico, social e simbólico trazido na citação, portanto, precisa ser visto como uma transição que requer mediação consciente do educador, visando garantir que o conhecimento escolar dialogue com as experiências e saberes prévios da criança. Nesse sentido, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica a escola não deve impor um modelo externo, mas sim promover a articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e as formas próprias de socialização e aprendizagem do povo indígena. Quando a criança ainda não consolidou plenamente seu pertencimento sócio-identitário, o papel do educador é favorecer essa construção, evitando rupturas traumáticas e promovendo uma inserção gradual e dialógica, que valorize a identidade e a cultura de origem como ponto de partida para novas aprendizagens.

Sob o olhar da psicologia histórico-cultural, baseada nos estudos de Vigotski e Leontiev, o desenvolvimento da criança é resultado das interações sociais e da apropriação de signos e significados construídos historicamente. O deslocamento para a escola, nesse contexto, implica não apenas uma mudança de ambiente, mas uma entrada em um novo universo simbólico, onde os modos de pensar, agir e sentir são distintos daqueles vivenciados no contexto familiar e comunitário (Mendes e Alves, 2024).

Para Psicologia histórico-cultural, a criança constrói sua identidade e subjetividade a partir do contato com o outro e da mediação cultural. Se a criança indígena ainda não internalizou plenamente sua identidade de pertencimento, a transição para a escola pode ser vivida como um desafio à sua alteridade, pois ela é chamada a negociar sentidos e valores distintos. Por isso, a psicologia histórico-cultural enfatiza a importância de processos educativos que respeitem o tempo da infância, valorizem o diálogo intercultural e promovam experiências de aprendizagem que possibilitem à criança transitar entre diferentes fronteiras culturais de modo seguro e apoiado, reconhecendo sua história e seus referenciais simbólicos como fundamentais para o desenvolvimento integral.

A psicologia histórico-cultural traz contribuições valiosas para compreender as infâncias indígenas, especialmente ao considerar que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações sociais e da apropriação de signos e significados historicamente construídos. A partir dessa abordagem reconhece-se que a criança indígena constrói sua identidade e subjetividade por meio do contato com o outro e da mediação cultural, evidenciando que o processo educativo deve respeitar os tempos, os rituais e as dinâmicas próprias de cada comunidade.

No contexto das infâncias indígenas, o deslocamento para a escola representa não apenas uma mudança de ambiente, mas uma entrada em um novo universo simbólico, com modos de pensar, agir e sentir diferentes dos vivenciados em casa e na comunidade. Dessa maneira, as experiências, brincadeiras e formas de socialização presentes nas comunidades indígenas devem ser valorizadas na escola, favorecendo o desenvolvimento integral e a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história e identidade.

Documentos normativos e Educação Infantil Indígena

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e da Resolução CNE/CEB nº 05/2012, destacam que a Educação Infantil Indígena é um direito, mas sua oferta deve respeitar a decisão da comunidade, valorizando a qualidade sociocultural e princípios de uma educação específica. O planejamento deve considerar a cultura, língua e modos próprios dos povos indígenas, evitando a imposição de modelos externos e o afastamento da criança de sua família e comunidade. Assim, o acesso à

educação infantil deve ser uma escolha coletiva e consciente.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 afirma, ainda, que a Educação Infantil Indígena deve garantir o acesso das crianças aos conhecimentos tradicionais de seu povo e de outros povos e culturas. E,

As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas. [na escola, as crianças] não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações, aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades. (Brasil, 2013, p. 385).

Essas orientações reforçam que valorizar as experiências culturais e pedagógicas indígenas é essencial para práticas educativas que respeitem e fortalecem as especificidades da comunidade desde a infância. Manter os vínculos das crianças com sua comunidade favorece seu desenvolvimento. Ao integrar brincadeiras e saberes tradicionais à educação infantil indígena, reconhecem-se múltiplos modos de aprendizagem e promove-se um ambiente que articula conhecimentos indígenas e não-indígenas, destacando as particularidades dessa etapa educacional.

Ao trabalhar-se intencionalmente com essas crianças explorando as características que marcam essa etapa do seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social, estamos iniciando um processo de escolarização, um processo de compreensão, apreensão, descoberta do mundo que nós seres humanos construímos. Paulatinamente, estamos possibilitando a essa criança se descobrir em todas as suas potencialidades. Consequentemente sua atenção, percepção, memória, linguagem irão sofrer uma revolução que abrirá as portas para a atividade de estudo que fará parte de sua vida inteira esperamos (Arce e Jacomelli, 2012, p. 1-2)

Destaca-se a relevância do trabalho pedagógico intencional com crianças indígenas, enfatizando como esse processo contribui para o desenvolvimento integral, considerando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Sob a perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, a educação deve possibilitar desde cedo o acesso ao conhecimento historicamente construído, formando sujeitos críticos e aptos a transformar sua realidade (Saviani, 2013).

Obviamente, a educação deve partir das condições concretas dos sujeitos, mas não deve

se limitar a elas, buscando promover o desenvolvimento integral e o acesso ao patrimônio cultural mais amplo. O desafio aqui encontra eco na articulação dessas práticas com a mediação crítica do conhecimento historicamente construído pela humanidade, que permita às crianças indígenas compreenderem criticamente sua realidade e para terem condições de atuar na sua transformação, formando-se sujeitos conscientes.

A Resolução nº 05, de 2009, ao tratar das Diretrizes para Educação Infantil, em seu artigo 8º, parágrafo 2º, evidencia novamente a autonomia dos povos indígenas em ofertar a educação infantil, além de trazer aspectos importantes sobre a proposta pedagógica para esta etapa, como dispõem os seus incisos. Sobre isso a Resolução pontua que

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: Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

É importante também refletir que “A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (Saviani, 2013, p. 07).

Ao fazer a afirmação acima, Saviani (2013) destaca o papel fundamental do trabalho educativo na formação humana. Isso é especialmente relevante para a educação infantil indígena, pois indica que a humanidade de cada criança é construída coletivamente, por meio dos processos históricos e culturais vividos em sua comunidade. Ou seja, a educação não se limita a transmitir conhecimentos prontos, mas promove a constituição da identidade e da humanidade das crianças, considerando suas experiências, valores, crenças e práticas tradicionais.

Na educação infantil indígena, esse entendimento reforça a importância de valorizar os saberes, línguas, modos de vida e as relações comunitárias. Ao reconhecer que a formação humana é resultado de uma produção coletiva e histórica, entende-se que as práticas pedagógicas devem ser intencionais e respeitar a cultura e o conhecimento acumulado

historicamente por cada povo, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Assim, o trabalho educativo possibilita que as crianças indígenas se apropriem de conhecimentos universais sem perder o vínculo com suas raízes, tornando-se sujeitos críticos e capazes de transformar sua realidade.

A educação infantil indígena, enquanto espaço que promove o diálogo entre os saberes tradicionais das comunidades indígenas e os conhecimentos escolares, valorizando a identidade das crianças, deve garantir os direitos educacionais das crianças indígenas, assegurando uma formação que respeite suas línguas, tradições e proporcione acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados pela humanidade.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 determina que a educação infantil indígena deve garantir desenvolvimento integral, respeitando cultura, língua materna e práticas coletivas de cada povo. Deve integrar saberes indígenas e universais, valorizar os anciãos, priorizar a língua materna, adaptar calendário e organização escolar conforme as demandas locais e assegurar acesso à Educação Infantil para todas as crianças indígenas. O documento destaca o papel da escola como espaço de construção cultural, superando apenas adaptações e reconhecendo o contexto social e coletivo da educação.

É válido pontuar que o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 estabelece diretrizes para a educação infantil indígena, enfatizando participação da comunidade, respeito à cultura e garantia de direitos. No entanto, existe uma diferença entre a legislação e a realidade dos professores indígenas Akwê-Xerente, que enfrentam falta de infraestrutura, recursos e formação adequada.

Na realidade concreta, os profissionais da Educação Infantil Akwê enfrentam problemas como falta de infraestrutura adequada nas escolas, ausência de materiais e recursos pedagógicos, carência de formação específica e condições de trabalho precárias. Assim, embora a legislação proponha uma educação de qualidade e culturalmente respeitosa, esses desafios dificultam a implementação efetiva dessas diretrizes, revelando uma contradição entre o ideal legal e a realidade enfrentada pelas comunidades indígenas.

As normativas apresentadas, ao proporem a integração entre saberes indígenas e universais e ao assegurarem o acesso ao patrimônio cultural mais amplo, contemplam de forma simples e superficial a mediação crítica do conhecimento, elemento central da PHC. Para além disso, as próprias normativas encontram obstáculos diante da realidade concreta das

comunidades, como a falta de infraestrutura, recursos pedagógicos e formação adequada dos professores, o que limita a realização plena de um projeto educativo.

Análises e discussões dos dados: a educação infantil Akwê-Xerente

O povo Akwê-Xerente

No Tocantins, há 20.023 indígenas, a maioria vivendo em terras demarcadas. Em Tocantínia, município com maior população indígena do estado, residem 4.086 Akwê-Xerente em um território de 183.245,902 hectares, próximo a Palmas e na divisa com Miracema do Tocantins. O povo Akwê-Xerente ocupa a região que se estende entre os rios Tocantins e Rio Sono, (Autor, 2024) relata que

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

O nome "Akwê" reforça a valorização e o respeito que os Akwê-Xerente têm por sua cultura e história, além de expressar sua postura de autonomia e orgulho diante dos desafios enfrentados ao longo do tempo.

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

A educação infantil indígena em Tocantínia, Tocantins, deve desempenhar o papel fundamental na preservação e transmissão dos saberes e cultura dos Akwê-Xerente, indo além dos conteúdos escolares tradicionais para incluir práticas e valores próprios da comunidade. Em 2025, 502 crianças estão matriculadas em 33 aldeias. No entanto, persistem desafios, como a insuficiência de infraestrutura física e pedagógica e a carência de materiais didáticos, evidenciando tanto a falta de condições materiais objetivas quanto subjetivas para o atendimento adequado dessa modalidade de ensino.

Na Pedagogia histórico-crítica, as condições materiais objetivas envolvem fatores concretos, como infraestrutura, recursos pedagógicos e remuneração dos profissionais, enquanto as subjetivas englobam aspectos como motivações, valores e consciência crítica dos

envolvidos. Ambas são essenciais e complementares para garantir uma educação de qualidade e promover a transformação social.

As tabelas a seguir sintetizam o perfil dos profissionais das escolas de educação infantil indígena Akwê-Xerente, destacando a formação acadêmica e o tipo de vínculo empregatício, o que permite compreender melhor a composição do corpo docente e de apoio dessas instituições.

Tabela 1 – Professores em regência

NÚCLEO / ALDEIA	QT. 2024	QT. 2025	SF 2024	SF 2025	Regime de contratação	FORMAÇÃO
Aldeia Baixa Funda	1	-	Contratado		20 horas	Ensino Médio
Aldeia Boa Esperança	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Bom Jardim	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Brejo Comprido	1	3	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Brejo Verde	NO	1	-	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Brejinho	NO	1	-	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Brupre	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Buritizal	2	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Cabeceira da Água Fria	1	0	Contratado	-	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Cabeceira Verde	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Cercadinho	NO	1	-	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Funil	2	2	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Karehu	1	NO	Contratado	-	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Mirassol	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Morrinho	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Nova	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Novo Horizonte	1	0	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Paraíso	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Porteira	2	2	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Recanto Krite	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Recanto da Água Fria	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Rio Preto	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Rio Sono	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Riozinho	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Salto	2	2	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Santa Cruz	NO	1	-	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Santa Fé	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia São Bento	1	0	Contratado	Efetivo	20 horas	Ensino superior – Licenciatura de área - intercultural
Aldeia Serrinha	NO	0	-	SP	20 horas	-
Simsari	NO	4	-	Contratado	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Traíra	1	0	Contratado	-	20 horas	Ensino Médio
Aldeia Zê Brito	1	1	Contratado	Contratado	20 horas	Ensino Médio
TOTAL	31	33	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2024, 2025. Legenda a tabela: NO = não ofertada; SP= sem professor; QT. = quantidade; SF = situação funcional. 20 horas = 4 horas por dia de segunda à sexta.

A Tabela 1 traz um panorama dos professores nas escolas de educação infantil indígena Akwê-Xerente entre 2024 e 2025. Em 2025, há 33 docentes distribuídos por aldeia, com ensino médio, contratos temporários e carga horária de 20 horas semanais. Em 2024, apenas um professor, da Aldeia São Bento, possuía formação superior e vínculo efetivo, fugindo ao padrão predominante. Algumas aldeias, como Brejo Verde, Brejinho, Cercadinho, Santa Cruz e Simsari, tiveram aumento de professores em 2025, enquanto outras permaneceram sem oferta ou sem professores.

O número total de docentes subiu de 31 para 33, mostrando avanços pontuais, mas persistem desafios quanto à formação e estabilidade profissional. Dos docentes que atuavam em 2024, somente 4 (quatro) permaneceram em 2025. A Pesquisa evidencia fragilidades estruturais e históricas, como ausência de carreira docente consolidada e escolha dos professores por lideranças locais ou políticos.

De acordo com a Pedagogia histórico-crítica, o contexto revela limitações materiais e subjetivas, com predominância de vínculos precários e baixa escolarização formal, dificultando práticas pedagógicas críticas e o fortalecimento de laços comunitários.

A seleção de professores sem processos transparentes agrava a vulnerabilidade e dificulta a profissionalização. Nas escolas Akwê-Xerente, observa-se o descompasso entre as normas legais para Educação Infantil Indígena e a prática: predominam contratos temporários, formação insuficiente e ausência de valorização, contrariando diretrizes legais e o princípio da equidade. A rotatividade docente prejudica projetos e relações de confiança, enquanto a ausência de carreira consolidada e professores efetivos perpetua a instabilidade e limita o acesso a direitos trabalhistas, mantendo desigualdades históricas.

Apesar do cenário apresentado, o esforço dos docentes demonstra resistência e compromisso. Superar tais desafios exige políticas públicas voltadas para formação superior específica, concursos públicos e valorização dos saberes indígenas, promovendo uma educação diferenciada e emancipatória.

Tabela 2 – Monitor escolar

NUCLEO / ALDEIA	QT 2024	QT. 2025	SF 2024	SF 2025	Regime de contratação
Aldeia Baixa Funda	0	0	-	Contratado	40 horas
Aldeia Boa Esperança	1	1	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Bom Jardim	0	2	-	Contratado	40 horas
Aldeia Brejo Comprido	0	2	-	Contratado	40 horas
Aldeia Brejo Verde	NO	1	-	Contratado	40 horas
Aldeia Brejinho	NO	0	-	Contratado	40 horas
Aldeia Brupre	2	2	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Buritizal	0	0	-	Contratado	40 horas
Aldeia Cabeceira da Água Fria	1	1	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Cabeceira Verde	1	2	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Cercadinho	NO	2		Contratado	40 horas
Aldeia Funil	1	2	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Karehu	1	NO	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Mirassol	1	1	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Morrinho	0	0	-	Contratado	40 horas
Aldeia Nova	2	3	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Novo Horizonte	0	1	-	Contratado	40 horas
Aldeia Paraíso	0	1	-	Contratado	40 horas
Aldeia Porteira	2	4	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Recanto Krite	0	1	-	Contratado	40 horas
Aldeia Recanto da Água Fria	1	1	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Rio Preto	0	1	-	Contratado	40 horas
Aldeia Rio Sono	0	3	-	Contratado	40 horas
Aldeia Riozinho	1	1	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Salto	3	4	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Santa Cruz	NO	1	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Santa Fé	1	0	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia São Bento	0	1	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Serrinha	NO	2	Contratado	Contratado	40 horas
Simsari	NO	2	Contratado	Contratado	40 horas
Aldeia Traíra	0	NO	-	Contratado	40 horas
Aldeia Zé Brito	1	1	Contratado	Contratado	40 horas
TOTAL	19	43	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, SEMED/TOCANTÍNIA, 2024, 2025. Legenda a tabela: NO = não ofertada; QT = quantidade; SF = situação funcional. 40 horas de segunda à sexta.

A Tabela 2 mostra a evolução no número de monitores escolares nas aldeias Akwê-Xerente: de 19 profissionais em 2024 para 43 em 2025. Apesar do aumento, a distribuição permanece desigual, com algumas aldeias sem nenhum monitor. Todos atuam sob contratos temporários de 40 horas semanais, evidenciando precariedade e falta de valorização profissional, o que dificulta vínculos sólidos na comunidade escolar. Essa carência sobrecarrega professores e compromete a qualidade do ensino, contrariando o discurso institucional sobre

valorização da educação indígena.

A situação reflete contradições sociais históricas, exigindo políticas públicas estruturantes, concurso público e formação continuada. O fortalecimento dos laços culturais depende não só do aumento de monitores, mas também de condições adequadas para uma educação emancipadora e transformadora.

Do ponto de vista dialético, essa realidade não é estática, mas resultado de processos históricos marcados por desigualdades e lutas sociais. A sobrecarga imposta aos professores, que acumulam funções de docência e apoio escolar, manifesta uma contradição central: enquanto o discurso institucional preconiza a valorização da educação escolar indígena, na prática, as condições materiais oferecidas são insuficientes para atender às necessidades dessas comunidades. Portanto, a análise revela que a resolução desse problema exige transformações estruturais, que passam pela efetivação de políticas públicas permanentes e pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas à educação diferenciada e de qualidade.

A presença de professores e monitores indígenas Akwẽ-Xerente nas escolas fortalece os laços culturais, favorece o respeito à língua, identidade e saberes ancestrais, promovendo o sentimento de pertencimento entre as crianças. Além disso, a proximidade das escolas com as aldeias facilita a aprendizagem no contexto dos costumes locais, integrando a educação ao convívio familiar e possibilitando maior envolvimento da comunidade, inclusive de membros mais velhos, na formação das novas gerações.

A análise mostra que a marginalização histórica e políticas públicas insuficientes enfraquecem a educação escolar indígena. A falta de vínculos empregatícios estáveis e baixa escolaridade dificultam práticas pedagógicas críticas e laços comunitários.

Considerações finais

Retomando a pergunta problema deste estudo, é possível afirmar que a análise realizada, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico-cultural e no método materialista histórico-dialético, evidencia que tais desafios não se restringem a aspectos pontuais, mas derivam de condições históricas, sociais e materiais profundamente enraizadas.

O método materialista histórico-dialético permite compreender que a precarização dos vínculos profissionais, a distribuição desigual de monitores e a insuficiência de políticas

públicas estruturantes são expressões concretas das contradições inerentes às relações sociais capitalistas, que historicamente marginalizam os povos indígenas.

A análise das tabelas apresentadas, revela que os dados quantitativos sobre o número de monitores e professores indígenas nas aldeias Akwê-Xerente não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim como expressão concreta das contradições e desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira.

O aumento do número de profissionais, embora represente um avanço em termos de presença indígena nas escolas, não se traduz automaticamente em valorização ou em melhoria efetiva das condições de trabalho e da qualidade da educação oferecida. Isso ocorre porque as relações sociais de produção e as políticas públicas ainda perpetuam vínculos precários, distribuição desigual dos recursos e ausência de estabilidade profissional.

Nessa perspectiva, a Pedagogia histórico-crítica aponta que a transformação da realidade escolar indígena depende de políticas que promovam estabilidade profissional, formação continuada e sistematização e valorização dos saberes tradicionais, integrando-os ao processo educativo de maneira crítica e emancipadora. Simultaneamente, a psicologia histórico-cultural destaca a importância do ambiente educativo como espaço de mediação para o desenvolvimento integral, respeitando as especificidades culturais Akwê-Xerente e favorecendo a autonomia dos sujeitos. A análise dialética revela que, embora haja avanços normativos e ampliação quantitativa de profissionais, persistem barreiras estruturais que limitam a concretização da educação diferenciada e emancipadora.

Os reflexos das condições materiais e institucionais descritas impactam diretamente as práticas dos professores indígenas na educação infantil. A precarização dos vínculos profissionais e a sobrecarga de funções dificultam a implementação de propostas pedagógicas críticas e continuadas, pois os docentes precisam dividir seu tempo entre múltiplas tarefas, o que reduz o espaço para planejamento, reflexão e acompanhamento individualizado dos alunos. Além disso, a instabilidade contratual impede a construção de vínculos sólidos entre os professores, as crianças e a comunidade, prejudicando o fortalecimento da identidade e dos saberes tradicionais no cotidiano escolar.

Por consequência, os professores indígenas encontram desafios para integrar práticas que valorizem a cultura Akwê-Xerente e promovam o desenvolvimento integral das crianças,

como preconiza a pedagogia histórico-crítica. O ambiente escolar, muitas vezes marcado por falta de recursos e apoio, limita a autonomia dos profissionais e dificulta a articulação entre o conhecimento tradicional e as exigências institucionais.

Como síntese, a superação das contradições identificadas requer o compromisso do Estado com políticas públicas permanentes, que garantam não apenas o acesso, mas também condições materiais objetivas e subjetivas para o pleno desenvolvimento da educação infantil indígena. Trata-se de assegurar o direito à educação de qualidade, promovendo a emancipação humana, social e cultural dos povos indígenas, em consonância com suas necessidades e projetos históricos. O enfrentamento desses desafios implica reconhecer a educação como prática social transformadora, capaz de contribuir para a afirmação identitária e a construção de uma sociedade mais justa. Do ponto de vista normativo, há avanços; mas, no que se refere às condições materiais de sua efetivação, ainda há que se superar inúmeros desafios.

Referências

ARCE, Alessandra e JACOMELI, Mara Regina Martins (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9394/96**. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 09 de outubro de 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 13/2012**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 de outubro de 2025.

BRASIL. **Resolução nº 05/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012b. Disponível em: <http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/indigenas/Anexo%20EI4-RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%20N%C2%BA%205%20DE%2022%20DE%20JUNHO%20DE%202012.pdf> Acesso em: 02 de outubro de 2025.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem

Maria; KAERCHER, Gládis Elise da Silva Kaercher. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO A. V. L. da S. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005a.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 485-515, jul.-dez. 2005b.

COHN, Clarice. A tradução de cultura para os Mebengokré da perspectiva de suas crianças. **27ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Belém, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90

GRANDO, Beleni S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva e NUNES, Ângela (Orgs.) **Crianças Indígenas**. Ensaios Antropológicos. São Paulo: Global. 2002.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. [Coleção Educação Contemporânea].

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

MELIÀ, Bartomeu. **El Guaraní: experiencia religiosa**. Asunción-Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1991.

MENDES, Ester Alves Lopes; ALVES, Gabriela Carvalho Mizuno. **Pedagogia histórico-**

crítica e a educação infantil: um diálogo possível? **Revista Uniaraguaia** (Online) Goiânia v. 19 n. 3 Set./Dez. 2024. pp. 292-305

NASCIMENTO, Adir Casaro; BRAND, Antonio J. ; URQUIZA, A. H. Aguilera. A criança guarani/kaioiwá e a questão da educação infantil. *Série-Estudos...* Campo Grande-MS, n. 22, p. 11-23, jul./dez. 2007.

PASQUALINI, Juliana e LAZARETTI, Lucineia. **Que Educação Infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru/SP: Mireveja Editora, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p.11-36, dez. 2014.

TOCANTINS. Relatório da Educação Escolar Indígena. Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. Tocantins: SEDUC, 2023.

TOCANTINS. **Relatório da Educação Escolar Indígena**. Secretaria de Estado da Educação do Tocantins. Tocantins: SEDUC, 2024.

TOCANTÍNIA. **Relatório da Educação Escolar Indígena**. Secretaria Municipal de Educação de Tocantínia. Núcleo Simsari. Tocantínia: SEMED, 2024.

TOCANTÍNIA. **Relatório da Educação Escolar Indígena**. Secretaria Municipal de Educação de Tocantínia. Núcleo Simsari. Tocantínia, SEMED, 2025.

AUTOR. Escolas indígenas do território Akwê-Xerente, em Tocantínia, Tocantins. **Revista Taka'a, Barra do Bugres (MT)**, 2024.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho 2016.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF, 2014.

Submetido em: 15/01/2025

Aceito em: 26/02/2026

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS