

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AKWÊ-XERENTE NO TOCANTINS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA ESCOLA SIMSARI

**INDIGENOUS EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM AND THE
VALUING OF AKWÊ-XERENTE CULTURE IN TOCANTINS: A DOCUMENTARY
SIMSARI SCHOOL**

Ciências Humanas • 11/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791609787](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791609787)

Danilla Vieira de Oliveira Bembem¹

Juciley Silva Evangelista Freire²

José Carlos da Silveira Freire³

RESUMO

O presente artigo analisa a proposta curricular da Educação Infantil Indígena no contexto do povo Akwẽ-Xerente, no estado do Tocantins, a partir de uma análise documental do Documento Curricular do Tocantins (DCT), do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI. Ancorado na abordagem histórico-crítica, o estudo compreende o currículo como expressão de projetos educativos em disputa e investiga em que medida esses documentos se articulam na valorização da cultura, da língua e dos modos próprios de vida do povo Xerente na primeira infância. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com abordagem interpretativa. A análise evidencia que, embora o DCT apresente princípios relevantes relacionados à interculturalidade, à educação diferenciada e ao reconhecimento das infâncias indígenas, suas orientações assumem caráter geral e normativo, o que não assegura, por si só, a materialização dessas concepções nos contextos escolares. Em contraste, o PPP e a Matriz de Conteúdos da escola SIMSARI revelam um movimento concreto de ressignificação dessas diretrizes, ao incorporar a língua Akwẽ-Xerente, os saberes tradicionais, a participação comunitária e as experiências territoriais como eixos estruturantes do currículo. Destaca-se, ainda, como achado da pesquisa, a presença de orientações específicas relacionadas à inclusão de crianças indígenas com deficiência nos documentos institucionais da escola, aspecto pouco explicitado no DCT, evidenciando iniciativas locais de cuidado, acompanhamento pedagógico e articulação intersetorial. Conclui-se que a proposta curricular da escola ultrapassa a função técnica de organização pedagógica, assumindo um caráter político, identitário e de resistência cultural, contribuindo para o fortalecimento das

identidades indígenas desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil Indígena; Currículo; Cultura Akwẽ-Xerente; Educação diferenciada.

ABSTRACT

This article analyzes the Indigenous Early Childhood Education curriculum proposal in the context of the Akwẽ-Xerente people, in the state of Tocantins, through a documentary analysis of the Tocantins Curriculum Document (DCT), the Pedagogical Political Project (PPP), and the Content Matrix of the Municipal Indigenous Early Childhood Education School SIMSARI. Grounded in the historical-critical approach, the study understands the curriculum as an expression of educational projects in dispute and investigates how these documents articulate the valuing of culture, language, and the Akwẽ-Xerente people's ways of life in early childhood. Methodologically, this is a qualitative study of bibliographic and documentary nature, with an interpretative approach. The analysis shows that although the DCT presents relevant principles related to interculturality, differentiated education, and the recognition of Indigenous childhoods, its guidelines are general and normative, which does not, by itself, ensure the materialization of these conceptions in school contexts. In contrast, the PPP and the Content Matrix of the SIMSARI school reveal a concrete process of re-signifying these guidelines by incorporating the Akwẽ-Xerente language, traditional knowledge, community participation, and territorial experiences as structuring axes of the curriculum. An additional finding of the research is the presence of specific guidelines related to the inclusion of Indigenous children with disabilities in the school's institutional documents, an aspect scarcely addressed in the DCT, highlighting local initiatives of care, pedagogical support, and intersectoral articulation. It is concluded

that the school's curriculum proposal goes beyond a merely technical function of pedagogical organization, assuming a political, identity-based, and culturally resistant character, contributing to the strengthening of Indigenous identities from Early Childhood Education.

Keywords: Indigenous early childhood education; Curriculum; Akwẽ-Xerente culture; Differentiated education.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil constitui-se como um campo historicamente marcado por disputas, resistências e processos contínuos por afirmação cultural, principalmente no que diz respeito à luta pelo reconhecimento das identidades indígenas em sua dignidade própria, sem estigmas⁴ de inferioridade, hierarquizações culturais ou julgamentos de matriz eurocêntrica⁵. Trata-se de um movimento que reivindica o direito a uma educação intercultural e socialmente referenciada e diferenciada⁶, construída a partir das experiências, saberes e modos de vida próprios dos povos indígenas.

No estado do Tocantins, território marcado por uma expressiva diversidade étnica e cultural, o povo Akwẽ-Xerente⁷ ocupa um lugar de grande relevância nesse debate, sobretudo quando se observa o contexto da Educação Infantil, etapa essencial para a formação humana e para a construção das identidades das crianças indígenas. Nesse cenário, o currículo assume um papel decisivo, pois é por meio dele que se expressam concepções de infância, cultura, conhecimento e sociedade, podendo tanto fortalecer a valorização dos saberes tradicionais quanto, em sentido contrário, reproduzir lógicas de padronização e homogeneização cultural (Saviani, 2015).

Nesse contexto, os documentos curriculares assumem papel central na mediação entre os princípios legais da educação escolar indígena e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano das instituições educativas. No Tocantins, o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019) para a Educação Infantil apresenta orientações que reconhecem a diversidade cultural, a especificidade das infâncias indígenas e a necessidade de propostas pedagógicas interculturais e diferenciadas. No entanto, a existência de diretrizes normativas não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas culturalmente referenciadas, o que torna necessária a análise de como essas orientações são apropriadas, reelaboradas e vivenciadas no contexto escolar.

É nesse movimento que se insere a Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI, localizada no município de Tocantínia/TO, em território Akwẽ-Xerente⁸. A escola, por meio de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2024) e de sua Matriz de Conteúdos (MC, 2024), expressam intencionalidades formativas que dialogam com a cultura, a língua e os modos próprios de organização social do povo Akwẽ- Xerente, ao mesmo tempo em que se encontra marcada por exigências legais, concepções curriculares hegemônicas e desafios históricos que marcam a educação escolar indígena no Tocantins.

Diante desse cenário, o presente estudo parte da seguinte questão problematizadora: em que medida o Documento Curricular do Tocantins (DCT), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Matriz de Conteúdos (MC) da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI expressam uma proposta curricular que valoriza a cultura do povo Akwẽ-Xerente na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar em que medida esses documentos articulam-se na constituição de uma proposta curricular comprometida com

os princípios da educação indígena intercultural e culturalmente referenciada.

A partir dessa perspectiva, o estudo organiza-se com base na abordagem histórico-crítica, compreendendo o currículo não como um conjunto neutro de prescrições, mas como expressão de projetos educativos em disputa, vinculados a determinadas concepções de sociedade, cultura e formação humana (Saviani, 2011). Nesse sentido, o trabalho propõe analisar, de forma articulada, os princípios e diretrizes do Documento Curricular do Tocantins (DCT) referentes à Educação Infantil indígena, bem como examinar como a cultura do povo Akwẽ-Xerente é incorporada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na Matriz de Conteúdos (MC) da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI. Ao colocar esses documentos em diálogo, busca-se compreender em que medida as orientações curriculares oficiais se materializam, se tensionam ou se reconfiguram no âmbito da proposta pedagógica da escola, no que diz respeito à valorização da cultura Xerente na Educação Infantil.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com abordagem interpretativa (Severino, 2007). Foram analisados o Documento Curricular do Tocantins (DCT), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Matriz de Conteúdos (MC) da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI, bem como produções acadêmicas organizadas a partir de três eixos: currículo, infância e Educação Infantil Indígena no Tocantins e povo Akwẽ-Xerente.

À luz dessas considerações, o artigo desenvolve-se em dois eixos analíticos complementares. No primeiro, examinam-se as concepções de currículo e de infância indígena presentes no

Documento Curricular do Tocantins, buscando compreender seus fundamentos, alcances e limites enquanto orientação normativa para a Educação Infantil Indígena. No segundo, a análise volta-se ao Projeto Político-Pedagógico e à Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI, com o objetivo de identificar como essas orientações são apropriadas e traduzidas no âmbito institucional, evidenciando os modos pelos quais a cultura Akwẽ-Xerente é incorporada, problematizada ou ressignificada na proposta curricular da escola.

2. CURRÍCULO, INFÂNCIA INDÍGENA E ORIENTAÇÕES DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS (DCT)

Neste tópico, analisa-se o Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a Educação Infantil, com foco nas concepções de currículo e de infância indígena que orientam o documento. Busca-se compreender como o DCT define e orienta a Educação Infantil indígena, no que se refere à cultura, à identidade, à interculturalidade e à educação diferenciada⁹. A análise evidencia tanto os princípios que fundamentam a proposta curricular quanto os avanços no reconhecimento da diversidade cultural, sem desconsiderar os limites próprios de um documento normativo, que nem sempre assegura a efetivação de práticas pedagógicas culturalmente referenciadas no cotidiano escolar, uma vez que as políticas curriculares passam por processos de recontextualização entre o contexto de influência das políticas, o contexto de produção dos textos curriculares e o contexto da prática (Ball, 2001).¹⁰ Esse movimento permite situar o DCT como uma referência curricular que orienta, mas não determina de forma automática as práticas desenvolvidas nas escolas indígenas.

Ao tratar das infâncias indígenas, o DCT apresenta uma concepção de criança que se distancia de perspectivas universalizantes e escolarizadas da infância, ao reconhecer a criança indígena como um sujeito completo, inserido desde cedo nas dinâmicas culturais, sociais e comunitárias de seu povo. O documento enfatiza que a infância indígena se constitui em estreita relação com o coletivo, com a natureza e com os saberes tradicionais, sendo o brincar, a observação e a convivência elementos centrais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (TOCANTINS, 2019). Nessa perspectiva, a aprendizagem não se restringe a tempos e espaços escolares formalizados, mas ocorre no cotidiano da aldeia, nas interações com outras crianças, com os adultos e, especialmente, com os anciãos, responsáveis pela transmissão dos conhecimentos, das práticas culturais e dos valores do grupo social (TOCANTINS, 2019).

As concepções de infância indígena presentes no Documento Curricular do Tocantins dialogam, em certa medida, com os princípios expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, à centralidade do brincar, da convivência e das experiências no processo educativo. No entanto, enquanto a BNCC (2017) apresenta tais princípios de forma geral, orientados a uma concepção ampla de infância, o DCT busca contextualizá-los à realidade indígena tocantinense, incorporando elementos como a relação com a natureza, a coletividade e a transmissão intergeracional de saberes.

Essa aproximação revela um esforço de recontextualização curricular, no qual diretrizes nacionais são reinterpretadas à luz das especificidades culturais dos povos indígenas. No entanto, esse

movimento não se dá de forma linear, sobretudo porque a BNCC, ao assumir um caráter nacional e orientado por uma lógica de padronização curricular, convive com a exigência de propostas educativas que respeitem os modos próprios de conceber a infância, o conhecimento e a aprendizagem nos contextos indígenas. Tais tensões manifestam-se na relação entre regulação e autonomia pedagógica, entre a organização escolarizada do currículo e os processos educativos vivenciados no território e na vida comunitária, bem como entre o reconhecimento formal da diversidade cultural e as possibilidades reais de sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas (Barbosa *et al.*, 2019).

Nesse sentido, estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil apontam que, embora o discurso da diversidade esteja presente no texto, a BNCC se organiza a partir de uma lógica de padronização e controle, centrada na noção de competências e na definição de objetivos de aprendizagem codificados, o que tende a reduzir a autonomia pedagógica das instituições e a limitar leituras mais contextualizadas do currículo (Barbosa *et al.*, 2019). Esse movimento reforça uma concepção regulatória de currículo, que nem sempre dialoga de forma consistente com propostas educativas culturalmente referenciadas, como aquelas necessárias à Educação Infantil Indígena, principalmente quando se trata do reconhecimento dos modos próprios de conceber a infância, o conhecimento e os processos formativos nos territórios indígenas. Tal orientação aproxima-se das críticas formuladas por Marsiglia *et al.* (2017), ao apontarem que a BNCC contribui para o esvaziamento do sentido histórico e social da escola, ao subordinar o currículo a uma lógica de competências e resultados, reduzindo a formação humana a aprendizagens mensuráveis e desconsiderando as

determinações culturais, territoriais e sociais que atravessam os processos educativos.

No contexto tocantinense, embora a educação escolar indígena esteja juridicamente amparada por um conjunto significativo de dispositivos legais e normativos, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os documentos curriculares estaduais, esse respaldo nem sempre se efetiva de modo pleno nas práticas educativas desenvolvidas nos territórios indígenas, marcados por desigualdades históricas, limitações estruturais e desafios sociopolíticos específicos (Bezerra *et al.*, 2020). Há uma lacuna e/ou distância entre o que é previsto nos marcos legais e o que se concretiza no cotidiano das escolas indígenas que revelam assimetrias e descompassos permanentes entre a política educacional formal e as realidades vividas pelas comunidades, o que exige processos contínuos de mediação, resistência e reinterpretação curricular nos contextos locais.

O DCT também destaca a autonomia como elemento constitutivo das infâncias indígenas, ao afirmar que a criança é estimulada a explorar o mundo, desenvolver habilidades e superar seus limites a partir das experiências vividas no cotidiano da comunidade. O documento evidencia que práticas como a punição não ocupam centralidade na educação da criança indígena, prevalecendo relações pautadas no cuidado, no respeito e na orientação dos adultos, sem que isso signifique ausência de acompanhamento. Nessa lógica, a liberdade atribuída à criança não se confunde com negligência, mas com uma forma própria de educar, na qual a aprendizagem ocorre por meio da observação, da participação nas atividades coletivas e do convívio com os mais velhos, fortalecendo vínculos comunitários e culturais desde a infância (TOCANTINS,

2019). “A educação infantil no contexto indígena deve ser compreendida como um espaço de resistência cultural e de fortalecimento das identidades étnicas” (Barbosa, 2024, p.29).

Nessa perspectiva, a autonomia da criança indígena não é compreendida como atributo individual isolado, mas como expressão de um processo formativo coletivo, vinculado à cultura, à língua e às práticas sociais do povo ao qual pertence. Para Munduruku (2012), a educação indígena constitui um meio de garantir a autonomia dos povos indígenas, na medida em que respeita e valoriza seus conhecimentos, suas histórias e suas formas próprias de educar, assim deve-se contribuir para a continuidade dos modos próprios de vida, promovendo o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares. Tal perspectiva permite compreender a Educação Infantil Indígena não como preparação para etapas posteriores da escolarização, mas como parte de um processo formativo mais amplo, profundamente vinculado à cultura, à língua e às práticas comunitárias identitárias de cada povo, etnia e aldeia.

Essa compreensão também dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), ao considerar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social e da internalização das práticas culturais vivenciadas no cotidiano. Assim, a aprendizagem da criança indígena se dá em contextos socialmente significativos, nos quais o convívio com os mais velhos, a participação nas atividades coletivas e a mediação cultural desempenham papel central. Nessa articulação, a Educação Infantil Indígena assume um caráter culturalmente situado, contribuindo para o fortalecimento das identidades étnicas e para a autonomia das comunidades, ao reconhecer que o desenvolvimento humano é inseparável do

ambiente social e cultural no qual a criança está inserida (Barbosa, 2024).

Ao reconhecer os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, o Documento Curricular do Tocantins reforça uma concepção de infância indígena alinhada aos modos próprios de ser, viver e aprender das crianças nas aldeias. Nesse sentido, vida e a educação não se dissociam, mas se integram, interagem e se entrelaçam, culminando nas vivências diárias que atravessam tanto o espaço escolar quanto o social e comunitário, de modo que a educação é concebida como parte constitutiva e essencial da própria vida no interior da aldeia e das formas de organização de cada povo indígena. Esses direitos não aparecem no documento como prescrições abstratas, mas como práticas já presentes no cotidiano das comunidades indígenas, nas brincadeiras coletivas, no uso do espaço do terreiro e na escuta dos ensinamentos dos anciãos (Barbosa, 2024). Dessa forma, o DCT valoriza a infância indígena como experiência culturalmente situada, na qual a criança é compreendida como protagonista de sua própria história, em constante interação com o grupo social e com o território que habita (TOCANTINS, 2019).

De modo geral, o Documento Curricular do Tocantins apresenta uma concepção de infância indígena que reconhece a criança como sujeito de direitos¹¹, inserida em uma dinâmica cultural própria, marcada pela convivência comunitária, pela autonomia, pelo brincar e pela relação com a natureza. Ao valorizar os saberes tradicionais, a oralidade, a participação dos anciãos e os modos próprios de aprender das crianças indígenas, o DCT sinaliza avanços importantes no reconhecimento da diversidade cultural e das especificidades das infâncias indígenas no contexto tocantinense. Contudo, por se tratar

de um documento normativo, suas orientações assumem caráter geral macro e não garantem, por si só, a materialização dessas concepções no cotidiano micro das instituições educativas do povo Xerente, cuja organização sociocultural se expressa de forma diversa em um território composto por aproximadamente 108 aldeias (PPP, 2024). Assim, a efetivação da valorização da cultura indígena na Educação Infantil depende das formas como tais orientações são apropriadas, reinterpretadas e traduzidas nos documentos institucionais e nas práticas pedagógicas de cada escola. É a partir dessa compreensão que, no tópico seguinte, analisa-se o Projeto Político-Pedagógico e a Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI, buscando compreender como essas diretrizes se concretizam no contexto específico da instituição.

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, MATRIZ DE CONTEÚDOS E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AKWÊ-XERENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico, analisa-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Matriz de Conteúdos (MC) da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI, tomando esses documentos como expressões concretas da proposta curricular desenvolvida no contexto escolar. A análise é realizada em diálogo com as orientações do Documento Curricular do Tocantins (DCT), buscando compreender como os princípios e diretrizes voltados à Educação Infantil Indígena se materializam no âmbito institucional da escola. O foco recai sobre a forma como a cultura do povo Akwê-Xerente é incorporada à organização curricular, às propostas pedagógicas e aos processos formativos da infância, considerando os modos próprios de conceber a educação, a infância e o conhecimento no território indígena. Busca-se ainda, identificar convergências, distanciamentos

e tensões entre o que é normatizado (DCT) e o que é proposto pela escola (PPP e MC), evidenciando em que medida o currículo contribui para a valorização da cultura Xerente ou enfrenta limites decorrentes de exigências legais, concepções curriculares hegemônicas e desafios históricos da educação escolar indígena no Tocantins.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI, observa-se um esforço explícito de construção de uma proposta curricular vinculada à realidade sociocultural do povo Akwẽ-Xerente. O documento evidencia o compromisso da escola com o fortalecimento da língua materna e com o resgate e a valorização dos saberes tradicionais, ao afirmar como finalidade central a garantia da especificidade intercultural e o fortalecimento das práticas socioculturais próprias do povo Akwẽ-Xerente. Nesse sentido, o PPP explicita claramente a compreensão da criança como um ser integral, constituído por múltiplas aprendizagens, que adquire saberes a partir do meio em que vive, priorizando, nos primeiros momentos do processo educativo, “o ensino na língua materna Akwẽ como elemento estruturante da proposta pedagógica” (PPP, 2024, p. 5).

Para a comunidade indígena Xerente, a infância significa que a criança não é apenas parte de uma sociedade, mas um indivíduo completo. Suas brincadeiras e as descobertas de si mesmo e do outro, são componentes diários na formação social, emocional, expressiva, intelectual, cognitiva e motora. Seu conhecimento, criatividade e a capacidade de observação são desenvolvidas por meio do lúdico e das atividades que exploram a socialização entre as crianças. Os direitos de aprendizagem, estão presentes na cultura indígena, as crianças são orientadas serem autônomas e protagonistas das suas vivências no brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (PPP, 2024, p. 8).

A partir dessas proposições, torna-se possível compreender que o Projeto Político-Pedagógico e a Matriz de Conteúdos não se apresentam como documentos isolados ou somente formais, mas como dispositivos que expressam escolhas pedagógicas e políticas alinhadas à valorização da cultura Akwẽ-Xerente. A presença da língua materna, dos saberes tradicionais e das experiências comunitárias como elementos estruturantes do currículo evidencia uma intencionalidade formativa que busca aproximar a escola dos modos próprios de viver, aprender e ensinar do povo Xerente. No entanto, essa aproximação também exige uma análise mais detida sobre como tais princípios se materializam nas práticas pedagógicas cotidianas e em que medida conseguem sustentar, de forma consistente, uma educação infantil indígena intercultural,

diferenciada e culturalmente referenciada, aspecto que será aprofundado a seguir.

Ao mencionar ações voltadas à produção de materiais didáticos na língua Akwẽ, como cartilhas e dicionários, bem como a participação de sujeitos reconhecidos pela comunidade no processo de preservação linguística e cultural, o PPP estabelece princípios que encontram correspondência na Matriz de Conteúdos da escola. Observa-se que a Matriz Curricular incorpora a língua materna e os saberes tradicionais como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, indicando uma intencionalidade de operacionalizar, no cotidiano escolar, aquilo que é afirmado no plano político-pedagógico. Essa articulação entre o PPP e a Matriz de Conteúdos sinaliza uma tentativa de coerência interna da proposta curricular, ao buscar traduzir, em conteúdos, experiências e práticas educativas, o compromisso com a valorização da cultura Akwẽ-Xerente na Educação Infantil.

Esses elementos indicam que o PPP e MC não se limita a reproduzir orientações normativas, mas busca ancorar o currículo escolar nas práticas, nos conhecimentos e na história do povo Xerente, assumindo a educação infantil como espaço de afirmação cultural e identitária.

A articulação entre o Projeto Político-Pedagógico e a Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI pode ser compreendida, à luz de Barbosa (2024), como uma tentativa concreta de romper com a lógica historicamente assimilacionista¹² que marcou a educação escolar indígena no Tocantins. Ao assumir a língua Akwẽ e os saberes tradicionais como eixos estruturantes do currículo, os documentos da escola se

distanciam de uma concepção de educação infantil reduzida à preparação para etapas posteriores da escolarização e se aproximam de uma proposta que reconhece a infância indígena como tempo de pertencimento cultural, de fortalecimento identitário e de vivência comunitária.

A educação infantil indígena, quando organizada a partir das referências culturais do próprio povo, deixa de ocupar um lugar periférico no projeto educativo e passa a se constituir como espaço estratégico de resistência cultural e de produção de sentidos próprios sobre infância, conhecimento e aprendizagem (Barbosa, 2024,p.29).

Nessa direção, o diálogo estabelecido entre o Projeto Político-Pedagógico e a Matriz de Conteúdos evidencia uma compreensão de currículo que ultrapassa a lógica da adaptação escolar, aproximando-se da defesa de uma educação indígena comprometida com a autonomia dos povos e com a preservação de seus modos próprios de vida. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Munduruku (2003), ao afirmar que a educação escolar indígena deve atuar como instrumento de fortalecimento cultural e não como mecanismo de descaracterização dos saberes e práticas tradicionais. De modo semelhante, Baniwa (2006) ressalta que a escola indígena precisa contribuir para a continuidade histórica, cultural e linguística dos povos indígenas, articulando os conhecimentos escolares às práticas e valores próprios de cada comunidade.

Ao incorporar conteúdos relacionados à língua materna, às práticas culturais, à história do povo Akwẽ-Xerente e às experiências vividas

no território, a proposta curricular da escola SIMSARI busca integrar os conhecimentos escolares às práticas socioculturais da comunidade, criando condições para que a aprendizagem das crianças ocorra em contextos social e culturalmente significativos (Baniwa, 2006). A efetividade da Educação Infantil Indígena não se esgota na existência de documentos normativos ou de políticas públicas formalizadas, mas depende, sobretudo, da capacidade desses instrumentos se materializarem em práticas pedagógicas coerentes com as realidades locais, com a participação ativa da comunidade e com o reconhecimento da criança indígena como sujeito histórico, social e culturalmente situado (Barbosa, 2024).

Nesse contexto, torna-se importante trazer mais algumas análises das relações entre as orientações gerais do Documento Curricular do Tocantins e as especificidades expressas no Projeto Político-Pedagógico e na Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI. O DCT aponta, em nível estadual macro, limites históricos no acesso das crianças indígenas à Educação Infantil e ao acesso à língua portuguesa.

Grande parte das crianças indígenas não têm acesso à Educação Infantil, pois, a maioria das aldeias não possui instituição que atende à infância. Os pais se preocupam mais com a aprendizagem da criança sem prejudicar a cultura, pois a língua sempre é preservada e priorizada nas escolas indígenas, isto fortalece o desenvolvimento das diversas linguagens. A maioria das crianças indígenas tocantinenses é inserida no ambiente escolar somente a partir do primeiro ano, ou seja, com seis anos de idade, e a partir do quarto ano começam a aprender a língua portuguesa nas escolas (Tocantins, 2019, p.28).

A leitura desse trecho do Documento Curricular do Tocantins evidencia que, em nível estadual, persistem limites históricos no acesso das crianças indígenas à Educação Infantil, tanto no que se refere à existência de instituições específicas nas aldeias quanto à inserção sistemática das crianças em processos escolares desde a primeira infância. O próprio documento reconhece que, em grande parte do território tocantinense, o ingresso das crianças indígenas na escola ocorre apenas a partir do Ensino Fundamental, o que reforça a centralidade da família e da comunidade na transmissão da língua materna e dos saberes culturais nos primeiros anos de vida (TOCANTINS, 2019).

No entanto, quando se observa o contexto específico da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI, percebe-se um movimento distinto, marcado pela institucionalização da Educação Infantil Indígena, pela ampliação do atendimento em diversas aldeias e pela construção de uma proposta pedagógica que articula infância, cultura e língua. Essa experiência local não nega as

limitações apontadas pelo DCT, mas revela formas concretas de enfrentamento dessas lacunas, a partir de iniciativas institucionais e demandas da própria comunidade Akwẽ-Xerente.

Nesse processo, destaca-se a centralidade atribuída à língua materna e à relação com a língua portuguesa, aspecto que ganha respaldo legal com a Lei Municipal nº 411/2012, que dispõe sobre a cooficialização da Língua Akwẽ-Xerente no município de Tocantínia. Essa Lei reforça o compromisso com uma educação bilíngue e intercultural, reconhecendo a língua indígena não apenas como elemento cultural, mas como meio legítimo de comunicação, ensino e aprendizagem nos espaços escolares e públicos (Corsino, 2014). Essa diretriz aparece de forma explícita no Projeto Político-Pedagógico da escola e encontra desdobramentos na Matriz de Conteúdos, indicando uma articulação entre política linguística, currículo e práticas pedagógicas.

Dessa forma, a análise comparativa entre o Documento Curricular do Tocantins e os documentos institucionais da Escola SIMSARI permite compreender como uma política de alcance estadual é reinterpretada e operacionalizada em um contexto local específico, evidenciando avanços, tensões e estratégias de materialização da Educação Infantil Indígena Akwẽ-Xerente, no que se refere ao acesso, à organização curricular e à valorização da língua e da cultura do povo Xerente.

Nesse sentido, a análise do Projeto Político-Pedagógico e da Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI permite compreender que o currículo ali construído ultrapassa a função de simples organização pedagógica, assumindo um caráter político e identitário. A presença de professores

pertencentes ao próprio povo Akwẽ-Xerente, aspecto destacado no PPP, revela-se elemento central para a efetivação de uma educação infantil culturalmente referenciada, uma vez que esses sujeitos compartilham a língua, a história, os valores e as experiências comunitárias que atravessam o processo educativo. A atuação de professores indígenas contribui significativamente para o fortalecimento da identidade cultural das crianças e para a mediação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares, de modo particular, na Educação Infantil, etapa em que a formação humana se constrói de maneira profundamente vinculada ao pertencimento cultural (Rodrigues, 2024).

Além disso, a proposta pedagógica da SIMSARI evidencia uma preocupação com a identidade da Educação Infantil indígena, ao não reduzir esse nível de ensino a uma função preparatória ou assistencial. Ao articular cuidado, educação, brincadeira e aprendizagem em diálogo com a cultura Akwẽ-Xerente, o PPP e a Matriz de Conteúdos problematizam concepções escolarizantes e fragmentadas da infância, reafirmando a Educação Infantil como um espaço próprio de formação humana, com intencionalidade pedagógica e sentido social (Pasqualini; Martins, 2008). Essa perspectiva dialoga com análises críticas que apontam a necessidade de superar dicotomias históricas, como o binômio cuidar-educar, reconhecendo a Educação Infantil como campo educativo com identidade própria, inclusive em contextos indígenas.

Outro aspecto que emerge de forma significativa na análise documental do Projeto Político-Pedagógico e da Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI diz respeito à inclusão de crianças indígenas com deficiência, temática que aparece de maneira concreta e detalhada

nos documentos institucionais da escola, mas que não recebe o mesmo nível de explicitação no Documento Curricular do Tocantins quando trata da Educação Escolar Indígena. Enquanto o DCT limita-se a afirmar, de modo genérico, a necessidade de um currículo multicultural que promova inclusão educacional e social, o PPP e a Matriz de Conteúdos da SIMSARI registram ações efetivas voltadas ao atendimento educacional especializado, à intervenção precoce, às parcerias com as áreas da saúde e da assistência social e ao acompanhamento sistemático das crianças indígenas com deficiência desde a Educação Infantil.

Esses registros revelam que a escola reconhece a criança indígena com deficiência como sujeito de direitos e de aprendizagem, e não apenas como destinatária de serviços técnicos. Tal compreensão problematiza concepções de inclusão que reduzem a diferença à adaptação normativa, e reforça a necessidade de pensar a deficiência no interior das relações culturais, sociais e históricas (Skliar, 2015) que também estão presentes nos contextos e realidades dos povos indígenas. Assim, os documentos da SIMSARI indicam um movimento institucional que vai além do que está explicitado nas orientações estaduais, ao transformar o princípio da inclusão em práticas concretas de cuidado, acompanhamento e participação, evidenciando que a Educação Infantil Indígena também precisa considerar, de forma integrada, às diferenças corporais, sensoriais e cognitivas presentes nas aldeias, sem dissociá-las da identidade cultural do povo Akwẽ-Xerente.

Por fim, ao assumir a língua materna, os saberes tradicionais, a história do povo Akwẽ-Xerente e as experiências vividas no território como elementos estruturantes do currículo, o Projeto Político-Pedagógico da escola pode ser compreendido como uma forma

concreta de resistência às lógicas assimilacionistas e homogeneizadoras historicamente impostas à educação escolar indígena. Nessa direção, o currículo deixa de ser apenas um instrumento técnico e passa a expressar um projeto educativo comprometido com a emancipação cultural e identitária, em consonância com a perspectiva histórico-crítica que compreende o currículo como espaço de disputa, de resistência e de enfrentamento às determinações do capital sobre a educação (Malanchén, 2021).

Com o objetivo de sistematizar os principais achados da análise documental realizada e evidenciar, de forma sintética, as convergências, distanciamentos e pontos de tensões e/ou assimetrias entre o Documento Curricular do Tocantins, o Projeto Político-Pedagógico e a Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI, apresenta-se, a seguir, uma tabela comparativa. Essa síntese permite visualizar como os princípios normativos de alcance estadual são reinterpretados e operacionalizados no contexto local da Educação Infantil Indígena Akwẽ-Xerente.

Tabela 1. Tabela comparativa – DCT, PPP e Matriz de Conteúdos (Simsari)

Dimensão de análise	DCT – Tocantins (2019)	PPP – Escola SIMSARI (2024)	Matriz de Conteúdos – SIMSARI (2024)
Concepção de infância indígena	Reconhece a criança indígena como sujeito de direitos, inserida na coletividade, na relação com a	Define a criança como ser integral, completo e protagonista de suas vivências, com autonomia	Organiza conteúdos considerando o desenvolvimento integral, respeitando

	natureza e nos saberes tradicionais.	no brincar, observar e experimentar.	ritmos, experiências e vivências culturais.
Currículo	Orienta um currículo intercultural e diferenciado, de caráter geral e normativo.	Assume currículo vinculado à realidade sociocultural Akwẽ-Xerente.	Operacionaliza o currículo por meio de conteúdos e práticas culturalmente situadas .
Educação diferenciada	Reconhecida como princípio, porém sem detalhamento operacional.	Explicitamente assumida como fundamento político-pedagógico da escola.	Traduzida em conteúdos ligados à cultura, língua e história do povo Xerente.
Interculturalidade	Apresentada como diretriz geral para a Educação Infantil indígena.	Vivenciada na articulação entre saberes tradicionais e cultura escolar.	Evidenciada na integração entre conteúdos escolares e práticas culturais indígenas.
Língua materna (Akwẽ)	Valoriza a preservação da língua indígena, mas aponta acesso tardio à escolarização somente no Ensino Fundamental.	Prioriza o ensino na língua Akwẽ nos primeiros momentos do processo educativo.	Inclui a língua Akwẽ como eixo estruturante dos conteúdos.

Língua Portuguesa	Indica que a maioria das crianças indígenas tem contato tardio com o Português.	Introduz o português de forma gradual e articulada à cultura Akwẽ.	Prevê conteúdos que articulam a língua portuguesa sem descaracterizar a língua materna.
Acesso à Educação Infantil	Aponta que grande parte das aldeias não possui atendimento à infância.	Demonstra ampliação do acesso por meio da criação da escola e de núcleos em diversas aldeias.	Organiza o atendimento considerando a realidade territorial da comunidade.
Participação comunitária	Reconhecida como princípio.	Evidenciada na construção do PPP e nas decisões sobre língua e cultura.	Refletida na escolha de conteúdos e práticas culturais.
Relação com a legislação	Documento normativo estadual.	Documento institucional que dialoga com leis municipais (ex.: cooficialização da língua Akwẽ).	Instrumento pedagógico alinhado ao PPP e às normas educacionais.
Limites e tensões	Generalização normativa e dificuldade de materialização.	Enfrenta desafios estruturais, legais e históricos.	Depende das condições concretas de implementação pedagógica.
Inclusão escolar / Educação Especial na Educação Infantil indígena	Apresenta a inclusão de forma genérica, ao associá-la a um currículo multicultural, sem explicitar estratégias,	Reconhece explicitamente a presença de crianças indígenas com deficiência e descreve ações concretas de	Reafirma a inclusão como princípio pedagógico, detalhando a organização do atendimento especializado, os

	ações intersetoriais ou orientações específicas para o atendimento de crianças indígenas com deficiência.	inclusão, com atendimento educacional especializado, parcerias com saúde e assistência social e atuação colaborativa de profissionais especializados.	recursos de acessibilidade e as estratégias pedagógicas voltadas à participação e ao desenvolvimento das crianças indígenas com deficiência.
--	---	---	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

À luz da tabela comparativa apresentada, torna-se evidente que o Documento Curricular do Tocantins, o Projeto Político-Pedagógico e a Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI atuam em escalas distintas, porém interdependentes, na construção da Educação Infantil Indígena. Enquanto o DCT estabelece diretrizes gerais e normativas para todo o território tocantinense, o PPP e a Matriz de Conteúdos revelam como essas orientações são apropriadas, reinterpretadas e concretizadas no contexto específico do povo Akwẽ-Xerente. A análise evidencia convergências importantes, sobretudo no reconhecimento da infância indígena como experiência culturalmente situada e na valorização da língua materna, ao mesmo tempo em que explicita descompassos inerentes à generalização das políticas curriculares frente à diversidade dos territórios indígenas. Nesse sentido, os documentos da escola não apenas materializam as diretrizes estaduais, mas também as problematizam e ressignificam, demonstrando que o currículo da Educação Infantil indígena, quando ancorado na cultura, na língua e na participação comunitária, assume um caráter político, identitário e formativo, reafirmando a escola como espaço de resistência

cultural e de afirmação dos modos próprios de ser, viver e aprender do povo Akwẽ-Xerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a valorização da cultura Akwẽ-Xerente na Educação Infantil não se efetiva apenas pela existência de diretrizes legais ou documentos normativos, mas, sobretudo, pela forma como esses referenciais são apropriados, reinterpretados e materializados nos contextos concretos das instituições escolares. Nesse sentido, o Documento Curricular do Tocantins apresenta avanços relevantes ao reconhecer as especificidades das infâncias indígenas, a centralidade da coletividade, da relação com a natureza e dos saberes tradicionais. Contudo, por seu caráter macro e normativo, o DCT revela limites quanto à explicitação de estratégias pedagógicas e organizacionais capazes de responder às realidades diversas que marcam os territórios indígenas tocantinenses, especialmente no que se refere ao acesso à Educação Infantil e às condições de sua efetivação cotidiana.

Em contraste, o Projeto Político-Pedagógico e a Matriz de Conteúdos da Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI evidenciam um movimento local de enfrentamento dessas lacunas, ao construir uma proposta curricular ancorada na realidade sociocultural do povo Akwẽ-Xerente. A centralidade atribuída à língua materna, à participação da comunidade, à atuação de professores indígenas e à valorização dos saberes tradicionais indica que o currículo da escola ultrapassa a função de mera organização pedagógica, assumindo um sentido político e identitário,

relacionado ao direito de existir, aprender e se formar a partir do próprio território e da própria cultura.

Os achados da pesquisa demonstram que a escola SIMSARI materializa, em escala local, princípios que no DCT aparecem de forma mais geral, revelando como políticas curriculares de alcance estadual ganham forma concreta na aldeia, com nome, língua, história e sujeitos específicos. Essa relação entre o plano normativo e o plano vivido evidencia que a Educação Infantil Indígena se constrói em meio a desafios históricos, mas também por meio de iniciativas institucionais e comunitárias que produzem respostas situadas às demandas reais das crianças e de suas famílias.

Um aspecto relevante identificado na análise documental — e ainda pouco discutido no campo da Educação Infantil Indígena, refere-se à inclusão de crianças indígenas com deficiência. Enquanto o Documento Curricular do Tocantins, no âmbito da Educação Indígena, limita-se a mencionar a inclusão de forma ampla e genérica, sem detalhar ações, parcerias ou estratégias específicas, o PPP e a Matriz de Conteúdos da escola SIMSARI apresentam registros objetivos de atendimento educacional especializado, parcerias intersetoriais e acompanhamento pedagógico às crianças indígenas público da Educação Especial. Esse dado evidencia um movimento institucional concreto de inclusão, revelando que a escola reconhece a criança indígena com deficiência como sujeito de direitos, pertencente à comunidade e à cultura, e não como exceção ou problema a ser invisibilizado. Trata-se de um achado significativo da pesquisa, que aponta para a necessidade de ampliar o debate sobre inclusão, deficiência e Educação Escolar Indígena, ainda pouco explorado nas políticas curriculares de caráter mais geral.

Nesse sentido, a análise permite afirmar que o currículo da Educação Infantil Indígena, quando construído em diálogo com a comunidade e com os modos próprios de vida do povo, contribui não apenas para o desenvolvimento das crianças, mas para a afirmação identitária, cultural e social das comunidades indígenas. O Projeto Político-Pedagógico da Escola SIMSARI afirma-se, assim, como uma mediação concreta de resistência política e pedagógica, ao compreender a Educação Infantil Indígena como parte de um processo histórico em permanente construção.

Nessa perspectiva, o currículo não é tomado como algo dado ou acabado, mas como prática social situada, produzida nas relações concretas de vida do povo Akwẽ-Xerente. Tal compreensão aproxima-se da concepção freiriana de que o mundo não é algo pronto, mas está sendo construído nas relações sociais, exigindo uma educação comprometida com a leitura crítica da realidade e com a transformação das condições históricas que a produzem (Freire, 1996). Dialoga, ainda, com a perspectiva histórico-crítica de Saviani, ao compreender o currículo como expressão de projetos societários em disputa e como instrumento de luta pela humanização e pela emancipação de sujeitos historicamente subalternizados (Saviani, 2011).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano . **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p. (Coleção Educação para Todos, 12). ISBN 85-98171-57-3.

BARBOSA, I. G., Martins SILVEIRA, T. A. T., & SOARES, M. A. (2019). A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Retratos Da Escola*, 13(25), 77–90. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BARBOSA, Letícia Apoliana Ferreira. **Educação infantil escolar indígena akwẽ-xerente: análise sob a perspectiva histórico-cultural na Amazônia tocantinense**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE), Universidade Federal do Tocantins, Palmas-TO, 2024.

BEZERRA, Maria do Socorro Felix; COSTA, Vanda Elizete Vieira da; SANTOS, Jocyléia Santana dos. **Educação escolar indígena no Tocantins: apontamentos reflexivos**. *Amazônias*, v. 7, n. 15, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18–19.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2012. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

CORSINO, Danilo Rodrigues. **As leis nº 11.645/08 e 411/12 e a temática indígena nas escolas municipais de Tocantínia, estado do Tocantins**. 2024. 35 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2024.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA SIMSARI. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Tocantínia, TO, 2024.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA SIMSARI. **Proposta curricular para a educação infantil indígena**. Tocantínia, TO, 2024.

GOFFMAN, Erving. ***Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada***. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MALANCHEN, Julia. (2021). **Currículo escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: formação emancipadora e resistência ao capital**. Colloquium Humanarum, 18(1), 123–132.
<https://doi.org/10.5747/ch.2021.v18.h514>

MARSIGLIA Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>

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

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>

QUJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Samoel Ferreira dos Santos. **Formação de professores para educação infantil indígena no território Xerente, em Tocantínia-TO: um breve diagnóstico**. 2024. 33 f. Artigo de graduação (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

_____.Dermerval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**//11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011

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

SOUZA, Luciane Silva de. **Escolas indígenas do território Akwẽ-Xerente, em Tocantínia, Tocantins**. *Revista Taka'a*, Barra do Bugres (MT), v. 2, e2024001, jan./dez. 2024. ISSN 2965-6796.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes. **Documento curricular Tocantins** - Educação Infantil. Palmas, Seduc, 2019. Disponível em <https://central3.to.gov.br/arquivo/478046/>

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹ Mestranda em Educação UFT. Graduação em Pedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7346943988651513>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora e Mestra em Educação pela UFG. Graduação em Pedagogia pela UNITINS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/404050272846517>

³ Pós-Doc. pela UEPA. Doutor e Mestre em Educação pela UFG. Graduação em Pedagogia pela UFC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/914096326722704>

⁴ O estigma não se refere a uma característica em si, mas ao significado social atribuído a determinados atributos, corpos,

comportamentos ou pertencimentos culturais, que passam a ser lidos como negativos ou inferiores nas interações sociais. Trata-se de um processo relacional, sustentado por padrões socialmente dominantes, que produz hierarquizações simbólicas, exclusões e silenciamentos, deslegitimando modos de ser, viver e conhecer (Goffman, 2004).

⁵ No campo educacional e curricular, a noção de matriz eurocêntrica diz respeito à centralidade de referenciais ocidentais na definição do que é considerado conhecimento legítimo, cultura válida e forma adequada de educar. Essa lógica hierarquiza saberes e experiências, subordinando ou invisibilizando outras epistemologias, como as produzidas por povos indígenas (Quijano, 2005).

⁶ A educação escolar indígena é denominada diferenciada e socialmente referenciada porque se estrutura a partir do reconhecimento jurídico, político e pedagógico de que os povos indígenas possuem organizações sociais, línguas, saberes, modos de vida e processos próprios de formação, que não podem ser subsumidos a modelos escolares homogêneos ou universalizantes (Corsino, 2024).

⁷ O povo Akwẽ-Xerente integra o tronco linguístico Macro-Jê e ocupa historicamente a região central do atual estado do Tocantins, com forte concentração no município de Tocantínia e em seu entorno. Sua organização social é marcada pelo sistema de clãs, pela centralidade dos anciãos, pela transmissão intergeracional de saberes e pela relação indissociável com o território, compreendido como base material, simbólica e educativa. O tronco Linguístico macro “Jê” divide-se em 06 (seis) clãs: Wahirê, Krozake, Krãiprehi, Kuzâ, Kbazi e Krito” (PPP, 2024, p.9). Os processos de escolarização

desse povo foram atravessados por conflitos entre projetos assimilacionistas e as lutas pela afirmação de uma educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue (Muniz, 2017), sendo que, na Educação Infantil, a escola tem se constituído como espaço estratégico de fortalecimento da identidade cultural e da língua materna, desde que o currículo dialogue com os saberes e práticas comunitárias (Barbosa, 2024).

⁸ A Escola Municipal de Educação Infantil Indígena SIMSARI da população Akwẽ /Xerente, foi instituída pelo ato de regulamentação Lei de criação Municipal nº520/2017 de 12 de abril de 2017. Segundo o Art.1º Fica criada uma Unidade de Ensino denominada Escola Municipal de Educação Infantil Indígena “SIMSARI”, situada na Aldeia Salto Kripre -Terra Indígena Akwẽ, povo Xerente, no Município de Tocantínia – TO. E no Art.2º relata que a escola se destina a oferecer uma Educação Infantil integral em jornada parcial 4 horas diárias na aldeia Salto, visando o atendimento aos alunos da localidade e arredores (PPP, 2024).

⁹ No plano legal, a educação infantil indígena é diferenciada com base na Constituição Federal de 1988 (art. 210), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (art. 78) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012), que asseguram o direito a uma educação específica, intercultural, bilíngue ou multilíngue e vinculada às realidades socioculturais dos povos indígenas.

¹⁰ A noção de recontextualização das políticas curriculares, conforme discutida por Ball (2001), permite compreender que os documentos normativos não se materializam de forma linear ou automática no campo das práticas educativas. Entre o contexto de influência, no

qual as políticas são formuladas, o contexto de produção dos textos curriculares e o contexto da prática, no qual esses textos são lidos, interpretados e operacionalizados, existem mediações, disputas de sentido e diferentes possibilidades de apropriação. Assim, o que é prescrito normativamente pode assumir significados diversos no cotidiano escolar, a depender dos sujeitos envolvidos, das condições institucionais e dos contextos socioculturais em que os documentos circulam. Não há, portanto, garantia de uniformidade interpretativa ou de correspondência direta entre o texto curricular e as ações pedagógicas desenvolvidas, uma vez que os documentos são constantemente ressignificados no processo de leitura e uso.

¹¹ Perspectiva alinhada à concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil 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.

¹² O termo assimilacionista refere-se a uma concepção de política e prática educativa que tem como objetivo integrar os povos indígenas à sociedade nacional dominante, tomando como referência valores, saberes, língua e modos de vida não indígenas, em geral de matriz ocidental e eurocêntrica. Nesse modelo, a escola funciona como instrumento de negação ou substituição das identidades indígenas, promovendo a perda da língua materna, o enfraquecimento das práticas culturais próprias e a desvalorização dos conhecimentos tradicionais (Baniwa, 2006).