



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE - TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO INFANTIL E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

LORRANY CONCEIÇÃO DIAS

**AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS APINAJÉ NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
ORIENTAÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

**Tocantinópolis - TO
2026**

LORRANY CONCEIÇÃO DIAS

**AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS APINAJÉ NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
ORIENTAÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS), Tocantinópolis, para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas, sob orientação do Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cânciao.

**Tocantinópolis - TO
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D541e Dias, Lorrany Conceição.

As especificidades das crianças Apinajé na Educação Infantil e as orientações nos documentos oficiais / Lorrany Conceição Dias. - Centro de Educação, Humanidades e Saúde - CEHS, TO, 2026.

28 f.

Monografia de Especialização (Especialização - Especialização em Educação Infantil) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientador: Raimundo Nonato de Pádua Câncio .

1. Crianças Apinajé. 2. Infância indígena. 3. Educação infantil indígena.

CDD 370

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

LORRANY CONCEIÇÃO DIAS

AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS APINAJÉ NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS ORIENTAÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Artigo foi avaliado e apresentado à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS), Tocantinópolis, ao Curso de Especialização *lato sensu* em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas, para obtenção do título de Especialista, e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 31/08/2026

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 RAIMUNDO NONATO DE PADUA CÂNCIO
Data: 17/09/2026 12:07:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.- Raimundo Nonato de Pádua Cândia

Documento assinado digitalmente
 THIAGO DE MELO BARBOSA
Data: 17/09/2026 12:12:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Barbosa de Melo (Examinador)

Documento assinado digitalmente
 JANAINA RIBEIRO DE REZENDE
Data: 17/09/2026 12:16:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Janaína Ribeiro de Rezende (Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força, saúde e sabedoria para concluir mais essa etapa da minha vida acadêmica. À minha família, meu porto seguro, agradeço por todo o apoio e incentivo ao longo desta caminhada. Em especial, à minha mãe, Luciene, e às minhas irmãs, Lucivânia e Taylane, que nunca me deixaram desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. O carinho e a torcida de vocês foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amigas Yasmin, Poliene, Andressa e Silvane, agradeço por serem primordiais nessa trajetória. Obrigada por dividirem comigo as angústias e as alegrias, e por tornarem essa jornada mais leve.

À instituição, agradeço por disponibilizar professores tão dedicados, que contribuíram significativamente para o meu processo de aprendizado e formação.

Ao meu orientador, Nonato Cândia, meu sincero agradecimento pela orientação, paciência e conhecimento compartilhado, fundamentais para a realização deste trabalho.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista, o meu muito obrigada.

RESUMO

Este estudo, que discute as especificidades das crianças Apinajé na educação infantil e as orientações nos documentos oficiais, com o objetivo de analisar as orientações presentes nos documentos oficiais que fundamentam a Educação Infantil na escola da Aldeia Mariazinha, buscando compreender como essas diretrizes orientam o processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas e de que modo dialogam com a realidade sociocultural, linguística e identitária das crianças Apinajé. Para tanto, buscou-se identificar e analisar as orientações presentes nos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil e a Educação Escolar Indígena; examinar de que forma esses documentos contemplam as especificidades culturais, linguísticas, identitárias e os modos próprios de aprendizagem das crianças Apinajé; e avaliar as aproximações e os possíveis distanciamentos entre essas orientações e a realidade sociocultural vivenciada pelas crianças Apinajé na escola da Aldeia Mariazinha. Do ponto de vista teórico, dialoga-se com autores que discutem a infância indígena, como Cohn (2000; 2005), Tassinari (2007), Nunes (2003) e Zoia e Peripolli (2010); educação infantil indígena, a partir das contribuições de Barro e Simas (2024), Mubarak Sobrinho (2011); e crianças Apinajé, como Locatelli e Ribeiro de Rezende (2023) e Apinajé (2023). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, cuja abordagem é qualitativa, centrada em análise documental. Os dados evidenciaram que há certo distanciamento entre o que os documentos preveem e o que se observa no cotidiano escolar. Constatou-se que outros elementos impactam nessa relação, como a falta de material didático específico e diferenciado na escola e a necessidade de formação docente, o que contribui para a não efetivação dos direitos previstos nos documentos investigados.

Palavras-chaves: Crianças Apinajé; infância indígena; educação infantil indígena.

ABSTRACT

The objective of this study, which discusses the specificities of Apinajé children in early childhood education and the guidelines in official documents, was to analyze the guidelines present in the official documents that underpin Early Childhood Education in the school of Aldeia Mariazinha, seeking to understand how these guidelines guide the teaching-learning process of indigenous children and how they dialogue with the sociocultural, linguistic and identity reality of Apinajé children. To this end, we sought to identify and analyze the guidelines present in the official documents that regulate Early Childhood Education and Indigenous School Education; to examine how these documents contemplate the cultural, linguistic, identity specificities and the Apinajé children's own ways of learning; and to evaluate the approximations and possible distances between these guidelines and the sociocultural reality experienced by the Apinajé children in the school of Aldeia Mariazinha. From a theoretical point of view, there is a dialogue with authors who discuss indigenous childhood, such as Cohn (2000; 2005), Tassinari (2007), Nunes (2003) and Zoia and Peripolli (2010); indigenous early childhood education Barro and Simas (2024), Mubarak Sobrinho (2011); and Apinajé children, such as Locatelli and Ribeiro de Rezende (2023) and Apinajé (2023). From a methodological point of view, this is an exploratory research, whose approach is qualitative, centered on documentary analysis. The data showed that there is a certain distance between what the documents predict and what is observed in everyday school life. Other elements impact this relationship, such as the lack of specific and differentiated teaching material in the school and the need for teacher training, which contributes to the non-realization of the rights provided for in the documents investigated.

Keywords: Apinajé children; indigenous childhood; indigenous early childhood education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS INDÍGENAS.....	11
3	REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO APINAJÉ.....	13
4	OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS APINAJÉ NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
6	REFERÊNCIAS.....	26

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período decisivo para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Embora existam definições gerais para essa etapa em documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT), é de grande valia reconhecer que, no contexto das comunidades indígenas, os processos de escolarização assumem características próprias, que não podem ser compreendidas sem considerar as especificidades culturais de cada povo.

No caso do povo Apinajé (Panhĩ)¹, pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, à família linguística Jê, e ocupantes da Terra Indígena Apinayé, localizada no Estado do Tocantins, na região norte, denominada “Bico do Papagaio”, assim como em outros povos indígenas, a infância possui modos próprios de viver, conviver e aprender. Pesquisas de Cohn (2000; 2005), Tassinari (2007), Nunes (2003) e Zoia e Peripolli (2010) apontam que as crianças indígenas aprendem por meio da observação, participação nas atividades cotidianas, brincadeiras, narrativas dos mais velhos e das relações sociais estabelecidas na aldeia. Esses processos, como destacam Locatelli e Ribeiro de Rezende (2023) e Apinajé (2023), configuram formas próprias de socialização, ensino e aprendizagem que antecedem a escolarização formal e influenciam diretamente como as crianças se inserem no ambiente escolar.

Diante desse cenário, delimita-se como objeto de estudo as orientações presentes nos documentos oficiais que fundamentam a Educação Infantil na escola da Aldeia Mariazinha (Escola Municipal Antônio Fernandes dos Santos), localizada na Terra Indígena Apinayé, buscando compreender como essas diretrizes orientam o processo-aprendizagem das crianças indígenas e de que modo dialogam com a realidade sociocultural, linguística e identitária das crianças Apinajé.

A aproximação com essa temática decorre da minha vivência profissional na Aldeia Mariazinha, onde tive o primeiro contato com as crianças Apinajé, atuando como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ano de 2023. Nesse período, acompanhei estudantes com dificuldades de aprendizagem e percebi a profunda relação entre

¹ Apinajé é a denominação consagrada na literatura antropológica e nos documentos oficiais, atribuída ao povo pelos demais grupos Timbira e por seus vizinhos regionais. Panhĩ, por sua vez, é a autodenominação do povo, ou seja, o termo pelo qual o próprio grupo se identifica. Optou-se por utilizar ambas as formas neste trabalho como reconhecimento da identidade e da autonomia do povo em se autodenominar.

o modo de aprender das crianças e seus repertórios culturais, construídos na aldeia por meio da convivência comunitária, da participação nas atividades cotidianas e das narrativas compartilhadas pelos mais velhos. Nos anos seguintes, em salas multisseriadas, pude observar ainda mais de perto a singularidade da infância Apinajé, marcada pela autonomia, curiosidades e por habilidades adquiridas nos modos próprios de aprender da cultura Panhĩ.

Observou-se, contudo, que nem sempre o ambiente escolar dialoga com esses processos, pois há práticas pedagógicas baseadas exclusivamente em modelos ocidentais, e que pareciam gerar dificuldades de adaptação, ao passo que atividades que incorporavam elementos culturais da aldeia geravam maior envolvimento e segurança nas crianças. Essa evidência empírica motivou a necessidade de investigar, de forma mais sistemática, como os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil indígena dialogam com essa realidade.

Diante do exposto, esta pesquisa parte do seguinte problema: *quais orientações os documentos oficiais para a Educação Infantil da escola da Aldeia Mariazinha, Terra Indígena Apinajé, apresentam para o processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas e como essas orientações dialogam com a realidade sociocultural das crianças Apinajé?* Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a Educação Infantil da Aldeia Mariazinha tem organizado a escolarização das crianças Apinajé, investigando se os modos próprios de aprendizagem Panhĩ estão sendo reconhecidos e integrados ao currículo e às práticas pedagógicas. Estudos como os de Barro e Simas (2024) reforçam que a Educação Infantil indígena deve ser pensada como espaço intercultural, no qual a escola reconhece e valoriza os saberes tradicionais das comunidades. Assim, os resultados poderão subsidiar reflexões para professores e gestores que atuam em contextos escolares indígenas.

Nessa direção, o objetivo geral deste estudo é analisar as orientações presentes nos documentos oficiais que fundamentam a Educação Infantil na escola da Aldeia Mariazinha, buscando compreender como essas diretrizes orientam o processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas e de que modo dialogam com a realidade sociocultural, linguística e identitária das crianças Apinajé. De forma específica, buscou-se: identificar e analisar as orientações presentes nos documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil e a Educação Escolar Indígena; examinar de que forma esses documentos contemplam as especificidades culturais, linguísticas, identitárias e os modos próprios de aprendizagem das crianças Apinajé; e avaliar as aproximações e os possíveis distanciamentos entre essas orientações e a realidade sociocultural vivenciada pelas crianças Apinajé na escola da Aldeia Mariazinha.

No que refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa é natureza exploratória e a abordagem qualitativa. Sobre os estudos de carácter exploratórios, Gil (2008) destaca que eles visam desenvolver e esclarecer conceitos, ajudando na formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores. Com relação à abordagem qualitativa, para o mesmo autor os estudos qualitativos permitem compreender significados e concepções que não se reduzem a dados quantificáveis (Gil, 2002).

Além do levantamento bibliográfico, foram analisados os seguintes documentos, com foco na educação para os povos indígenas: Constituição Federal de 1988 (art. 210, § 2º); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei N.º 9.394/1996 (arts. 78 e 79); Convenção N.º 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004 (art. 27); Decreto N.º 6.861/2009; Resolução CNE/CEB N.º 5/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena); Portaria MEC nº 539/2025 (institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais, PNEEI-TEE); Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a Educação Infantil, seção “Infâncias indígenas”; Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio Fernandes dos Santos (2026); e Planos de ensino da professora indígena (Maternal II/Jardim II, Escola Antônio Fernandes dos Santos, extensão Aldeia Mariazinha).

Além desta introdução, o trabalho está organizado em mais quatro capítulos: o segundo situa a Educação Infantil em contextos indígenas; o terceiro aprofunda a educação Apinajé e os processos próprios de ensino e aprendizagem Panhĩ; o quarto analisa os documentos oficiais frente à realidade da Aldeia Mariazinha; e o quinto traz as considerações finais do estudo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS INDÍGENAS

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidou-se historicamente a partir de uma concepção de infância construída sob referências majoritariamente urbanas e ocidentais. Em sua análise histórica das políticas brasileiras voltadas à infância pequena, Kramer (1995) demonstra que, desde a década de 1930, o Estado convocava associações religiosas e organizações privadas para colaborar financeiramente com as instituições de proteção à infância, mantendo um carácter fortemente assistencialista que se prolongou por décadas, como evidencia o Projeto Casulo, criado em

1974, cujo objetivo declarado “não pretende [...] preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza [...] no atendimento às carências nutricionais das crianças e [...] na realização de atividades de cunho recreativo” (Kramer, 1995 *apud* Pereira, 2025, p. 73).

Essa lógica fica ainda mais explícita quando Kramer situa o objetivo que orientava a atuação do Estado com relação à infância pobre, nas décadas anteriores, que era “preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã” (Kramer, 1995, p. 54 *apud* Pereira, 2025), ou seja, a criança era vista não como sujeito com modo de vida e cultura próprios, mas como meio para um fim definido externamente. Essa trajetória evidencia que, historicamente, as políticas para a infância pequena no Brasil oscilaram entre lógicas assistencialistas e educacionais, nem sempre atentas às diferenças socioculturais das populações atendidas. Tal concepção de infância, tomada por muito tempo como universal, ainda tende a projetar sobre todas as crianças um mesmo percurso de desenvolvimento, desconsiderando modos de vida distintos, como os das crianças indígenas.

Nesse sentido, a Antropologia da Criança tem contribuído para desnaturalizar a ideia de uma infância única e universal. Cohn (2005) argumenta que a infância não deve ser compreendida como um dado biológico universal, mas como uma categoria social e cultural construída de diferentes formas pelos diversos povos e grupos sociais. Nessa perspectiva, as crianças não devem ser compreendidas apenas como seres em formação, à espera da vida adulta, mas como sujeitos ativos, capazes de produzir cultura e conhecimentos no contexto de suas comunidades. Essa compreensão é aprofundada por Cohn (2000), a partir de sua etnografia com os Xikrin, ao evidenciar que os processos de aprendizagem indígena estão integrados às experiências cotidianas, aos rituais e às relações sociais, envolvendo a participação ativa das crianças na produção e na aquisição de conhecimentos.

Nessa direção, Tassinari (2007) afirma que as concepções indígenas de infância no Brasil são plurais e estão intimamente ligadas às cosmologias, aos rituais e às formas de organização social de cada povo, de modo que não é possível falar em uma única “criança indígena”, mas em crianças Apinajé, Xavante, Karajá, entre tantas outras, cada qual inserida em uma teia cultural própria. Corroborando essa leitura, Nunes (2003) e Silva, Macedo e Nunes (2002) apontam que, em diferentes povos brasileiros, a criança aprende essencialmente por meio da observação atenta dos adultos, da imitação, do brincar e da participação gradual nas atividades cotidianas da aldeia, em um processo de socialização que dispensa a separação rígida entre “espaço de aprender” e “espaço de viver”, tão presente na escola formal.

Ao ingressar no ambiente escolar, contudo, essas crianças se deparam com uma cultura institucional que nem sempre reconhece seus modos próprios de aprender. Mubarak

Sobrinho (2011), por exemplo, ao estudar crianças Sateré-Mawé, discute como as culturas escolares se constituem como espaços de encontros, mas também de desencontros com as culturas infantis indígenas, já que a escola impõe rotinas e formas de avaliação distantes da vivência comunitária das crianças. Esse desencontro se intensifica quando os documentos curriculares tratam a Educação Infantil de maneira genérica, sem prever adaptações às especificidades da Educação Escolar Indígena.

Feliponi (2014) reforça essa crítica ao analisar como os documentos oficiais, ao instituírem a obrigatoriedade escolar, contribuem para a consolidação de uma concepção de criança e de infância pautada no “ofício de aluno”, isto é, em um conjunto de comportamentos, atitudes e desempenhos esperados no contexto escolar. Tal perspectiva problematiza a tendência de homogeneização das experiências infantis, que pouco considera a diversidade de infâncias existentes no país. A partir dessa discussão, é possível pensar o contexto indígena e problematizar o risco de que a Educação Infantil, mesmo quando ofertada em seus territórios, reproduza parâmetros pedagógicos alheios às formas próprias de aprender e de viver das crianças, caso os documentos que a orientam não sejam interpretados e contextualizados à luz da realidade sociocultural de cada povo.

Barbosa (2007) e Zoia e Peripolli (2010) reforçam que a escola não é o único espaço de socialização da criança indígena, já que a aldeia, a família extensa e a comunidade seguem centrais na transmissão de saberes de modo que a Educação Infantil deveria dialogar com esses processos, não substituí-los. Diante do exposto, a Educação Infantil em contextos indígenas não pode ser tratada como simples extensão de modelos pensados para a infância urbana e não indígena, demandando diretrizes específicas, capazes de reconhecer a pluralidade das infâncias indígenas e de dialogar com os modos próprios de vida de cada povo. É a partir dessa compreensão que o capítulo seguinte aprofunda as especificidades da educação Apinajé e os processos próprios de ensino e aprendizagem do povo Panhĩ na Aldeia Mariazinha.

3 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO APINAJÉ

O capítulo anterior situou a Educação Infantil em contextos indígenas a partir de um debate mais amplo, evidenciando que a infância não constitui uma categoria universal, mas uma construção sociocultural plural. Este capítulo aprofunda essa discussão, voltando-se especificamente para a infância e a educação do povo Apinajé (Panhĩ), habitante da Terra

Indígena Apinayé, no estado do Tocantins. Busca-se compreender, a partir da literatura antropológica e educacional já produzida sobre esse povo, quais são os modos próprios de ensinar e de aprender das crianças Apinajé, de modo a subsidiar a análise, no capítulo seguinte, de como os documentos oficiais dialogam com essa realidade.

3.1 Crianças indígenas como sujeitos socioculturais

Silva, Macedo e Nunes (2002), na coletânea *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*, reúnem estudos que rompem com a visão da criança indígena como mero vir a ser, reafirmando-a como sujeito ativo, capaz de participar da vida social, econômica e ritual de seu povo desde muito cedo. Ao discutirem o lugar do brincar nessa perspectiva, as autoras destacam que as brincadeiras:

[...] estabelecem entre si uma relação de complementaridade, refletindo momentos de interiorização e exteriorização, de concentração e de expansão, de descoberta e de reafirmação, de vivências individuais e coletivas, por certo necessários a um desenvolvimento equilibrado e pleno (Silva; Macedo; Nunes, 2002, p. 79 *apud* Mubarak Sobrinho, 2014, p. 110).

Essa produção coletiva consolidou, no Brasil, um campo de pesquisa dedicado a compreender a infância indígena a partir de suas próprias lógicas, e não por comparação com parâmetros de desenvolvimento infantil formulados para a criança urbana e não indígena.

Na mesma direção, Zoia e Peripolli (2010) destacam que existem “infâncias”, no plural, e que cada povo indígena constrói, a partir de sua cosmologia e organização social, formas próprias de cuidar, educar e inserir suas crianças na vida coletiva. Os autores chamam atenção para o fato de que essas infâncias frequentemente entram em tensão com os modelos escolares oferecidos pelo Estado, que tendem a desconsiderar os conhecimentos e os ritmos de aprendizagem próprios de cada comunidade. Estudo semelhante de Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011), sobre crianças Kaiowá e Guaraní, mostra como a cosmovisão de um povo molda a forma como as crianças compreendem a si mesmas e o mundo, e como esse modo de compreensão pode ser reforçado ou fragilizado pela experiência escolar, a depender de quanto a escola reconhece tais referências culturais.

Mubarak Sobrinho (2007), ao discutir a historiografia das crianças indígenas na Amazônia, reforça a necessidade de estudos que documentem as trajetórias históricas e educacionais dessas crianças, muitas vezes invisibilizadas nas narrativas oficiais sobre educação escolar indígena. Essa reflexão é especialmente relevante para a presente pesquisa, uma vez que a produção acadêmica específica sobre a infância Apinajé ainda é relativamente

recente e concentrada em poucos estudos, o que reforça a importância de trabalhos como este, voltados à realidade da Aldeia Mariazinha.

3.2 A infância e a criança Apinajé (Panhĩ)

O povo Apinajé (Panhĩ), pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, à família linguística Jê, e ocupa a Terra Indígena Apinayé, localizada no Estado do Tocantins, mais especificamente na região norte, denominada “Bico do Papagaio”. A Aldeia Mariazinha, *locus* desta pesquisa, integra esse território e mantém, como as demais aldeias Apinajé, práticas culturais, festivas e cotidianas que estruturam a vida das crianças desde os primeiros anos.

Locatelli e Ribeiro de Rezende (2023), em estudo sobre a infância indígena Apinajé, refletem sobre o que significa ser criança na aldeia. As autoras evidenciam que a infância Panhĩ é marcada pela convivência intergeracional e pela exposição constante à natureza e aos espaços comunitários, já que “[...] as crianças Apinayé dividem o tempo com as atividades escolares e com suas brincadeiras, na maioria dos períodos estão expostos ao tempo e a natureza; brincam no chão com a terra, inventam brinquedos com peças de pau, barro ou ossos” (Locatelli; Ribeiro de Rezende, 2023, p. 12), além de participarem, desde cedo, de atividades cotidianas como a roça, a pesca e os rituais.

Essa participação não é compreendida pelos Apinajé como trabalho infantil no sentido ocidental do termo, mas como parte constitutiva do processo de tornar-se gente, de aprender fazendo e de se inserir progressivamente na vida social do grupo. As autoras destacam ainda que as crianças Apinajé exercem, muitas vezes, protagonismo em suas próprias brincadeiras e nas relações que estabelecem entre pares, construindo repertórios de autonomia que dialogam pouco com a lógica de tutela constante presente em muitas instituições escolares não indígenas.

O estudo de Apinajé (2023), publicado pela Coleção Saberes Indígenas na Escola, dedica-se justamente a sistematizar esses processos próprios de ensino e aprendizagem do povo Panhĩ, com destaque para as cantorias, as brincadeiras e as narrativas como elementos centrais da socialização de conhecimentos. As cantorias, associadas a momentos rituais e festivos, ensinam às crianças elementos da cosmologia, da história e dos valores do povo Apinajé, ao mesmo tempo em que fortalecem a língua materna.

As brincadeiras tradicionais, por sua vez, muitas vezes reproduzem, em escala lúdica, atividades adultas como a caça, a pesca ou os preparativos rituais, permitindo que a criança experimente, pelo jogo, papéis sociais que exercerá futuramente. Já as narrativas contadas pelos mais velhos cumprem função pedagógica ao socializarem as histórias do povo, as narrativas de origem e as normas de convivência, consolidando-se como uma pedagogia própria, oral e situada, distinta da pedagogia escrita e disciplinar da escola formal.

Esses processos próprios de ensino e aprendizagem Panhĩ, no entanto, segundo a pesquisa de Apinajé (2023), não deixam de operar quando a criança ingressa na escola; ao contrário, continuam a orientar sua forma de estar no mundo e de se relacionar com o conhecimento, ainda que nem sempre sejam reconhecidos ou valorizados pela instituição escolar. Essa constatação reforça a relevância de investigar, como propõe este estudo, em que medida os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil na Aldeia Mariazinha dialogam com tais processos, ou se tendem a reproduzir uma lógica escolar alheia a eles.

3.3 Escolarização, alfabetização bilíngue e Educação Escolar Indígena entre os Apinajé

A escolarização entre os Apinajé, como entre outros povos indígenas brasileiros, é regida por um conjunto de garantias constitucionais e legais específicas, que reconhecem o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 210, § 2º) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts. 78 e 79). Essas normas buscam assegurar que a escola indígena valorize as línguas maternas, os processos próprios de aprendizagem e os calendários socioculturais de cada povo, em contraposição ao modelo de escola única imposto historicamente às populações indígenas no Brasil.

Nesse cenário, o estudo de Locatelli (2012), realizado na Aldeia São José, sobre alfabetização bilíngue, mostra que o processo de aprender a ler e a escrever em língua materna e em português apresenta desafios e potencialidades próprias entre as crianças Apinajé. A pesquisa aponta que a alfabetização se torna mais significativa quando parte de elementos da cultura Panhĩ e da língua materna das crianças, e que o distanciamento entre a prática escolar e essa realidade sociolinguística pode dificultar tanto a aprendizagem da leitura e da escrita, quanto o fortalecimento da identidade étnica. Esses achados dialogam diretamente com a proposta desta pesquisa, na medida em que sugerem que a efetividade da Educação Infantil e dos anos iniciais em contexto Apinajé está condicionada ao

reconhecimento da língua e da cultura Panhã como parte estruturante do currículo, e não como conteúdo complementar ou simbólico.

Consideradas em conjunto, as reflexões de Locatelli e Ribeiro de Rezende (2023), Apinajé (2023) e Locatelli (2012) permitem afirmar que a especificidade da educação Apinajé não se resume à oferta de uma escola localizada em território indígena, mas implica a construção de um currículo e de práticas pedagógicas que dialoguem com os modos próprios de ensinar e aprender do povo Panhã, seja por meio de cantorias, brincadeiras, narrativas, seja por meio da convivência comunitária e da circulação livre pela aldeia. É justamente essa especificidade que os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil deveriam contemplar, seja em nível estadual, como o Documento Curricular do Tocantins, seja em nível local, como o Projeto Político Pedagógico e os planos de ensino da escola da Aldeia Mariazinha.

Diante do exposto, compreende-se que refletir sobre a infância e a educação Apinajé exige articular a produção antropológica sobre a infância indígena, discutida no capítulo anterior, com os estudos específicos sobre o povo Panhã, apresentados neste capítulo. Essa articulação fornece as bases teóricas necessárias para analisar, à luz dessas especificidades, o que os documentos oficiais que fundamentam a Educação Infantil da Aldeia Mariazinha efetivamente dizem sobre a criança indígena, e em que medida essas orientações se aproximam ou se distanciam da realidade sociocultural das crianças Apinajé.

4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS APINAJÉ NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo analisa o que os documentos oficiais que fundamentam a Educação Infantil e a Educação Escolar Indígena estabelecem sobre a criança indígena, confrontando essas orientações com a realidade sociocultural das crianças Apinajé da Aldeia Mariazinha, discutida nos capítulos anteriores. Foram analisados o Documento Curricular do Tocantins (DCT), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Convenção nº 169 da OIT, o Decreto nº 6.861/2009, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, a Portaria MEC nº 539/2025, os planos de ensino da professora indígena da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio Fernandes dos Santos. O quadro a seguir sistematiza os principais trechos identificados que apontam para essa relação em cada documento.

Quadro 1 - Quadro de análise documental

DOCUMENTO	TRECHOS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA OU TRAZEM ORIENTAÇÕES A ESSE RESPEITO
Constituição Federal de 1988 (art. 210, § 2º)	“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996, arts. 78 e 79)	Estabelece que o Sistema de Ensino da União desenvolverá “programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com os objetivos de “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (art. 78), cabendo à União apoiar técnica e financeiramente programas cujo primeiro objetivo é “fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena” (art. 79, § 2º, inciso I) (BRASIL, 1996).
Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004), art. 27	“Programas e serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de atender as suas necessidades particulares [...]. Sempre que viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena” (OIT, Convenção 169, art. 27, <i>apud</i> BRASIL, 2004).
Decreto nº 6.861/2009	“A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (art. 1º), tendo como um de seus objetivos o “fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena” (art. 2º, inciso II), e reconhecendo às escolas indígenas “a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue” (art. 3º) (BRASIL, 2009).
Resolução CNE/CEB nº 5/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena)	“Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (art. 1º, parágrafo único), constituindo a Educação Escolar Indígena [...] espaço de construção de relações interétnicas [...] pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2012).
Portaria MEC nº 539/2025 (institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais – PNEEI-TEE)	Tem entre seus princípios o “direito à utilização de suas línguas maternas e a processos próprios de aprendizagem” (art. 4º, inciso III), e entre suas diretrizes a “formação de professores indígenas orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena” (art. 5º, inciso V) e a “indução de material didático e literário específico e diferenciado” (art. 5º, inciso VI) (BRASIL, 2025).
Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a Educação Infantil — seção “Infâncias indígenas” (p. 27-28)	“Para a comunidade indígena, infância significa que a criança não é apenas parte de uma sociedade, mas um indivíduo completo”, desenvolvendo conhecimento e criatividade “por meio do lúdico e das atividades que exploram a socialização entre as crianças” (DCT PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2020, p. 27-28).
Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio Fernandes dos Santos (2026)	“[...] a escola iniciou o atendimento educacional na modalidade da Educação Infantil para as crianças indígenas Apinajé da aldeia Mariazinha no formato de extensão, com quatro turmas multisseriada” desde 2021, fundamentando essa oferta no art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 5/2012.

	“A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica”. Deveres da escola indígena, “definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares” e “elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas” (PPP da ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FERNANDES DOS SANTOS, 2026, com base em BRASIL, 2012, art. 8º, § 3º, incisos II e IV).
Planos de ensino da professora indígena (Maternal II / Jardim II, Escola Antônio Fernandes dos Santos, extensão Aldeia Mariazinha)	Registros de planejamento manuscritos evidenciam rotina diária das 13h às 15h30. Há atividades de coordenação motora e traçado de letras, contagem e cobertura de números pontilhados, alfabetização (vogais, sílabas, alfabeto), leitura de nomes de animais da região (arara, macaco, tucano, morcego, camaleão, tatu, onça-pintada) e algumas atividades com referência a elemento da cultura indígena Apinajé. A maioria das atividades desenvolvidas são voltadas para Língua Portuguesa e Matemática, e os elementos trazidos não fazem parte da cultura indígena Apinajé. Há falta de material didático específico para as professoras indígenas prepararem suas aulas.

FONTE: Elaborado pela autora.

O conjunto normativo apresentado no Quadro 1 evidencia uma trajetória de reconhecimento progressivo do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB (Lei n.º 9.394/1996), pela Convenção n.º 169 da OIT e pelo Decreto n.º 6.861/2009, até a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012 e, mais recentemente, a Portaria MEC n.º 539/2025, observa-se um esforço legal contínuo em garantir que os processos próprios de aprendizagem, as línguas maternas e as práticas socioculturais de cada povo sejam respeitados e fortalecidas. Essa progressão normativa reforça que a oferta de Educação Infantil em contextos indígenas, como o abordado neste trabalho, deve necessariamente dialogar com esses princípios, e não apenas reproduzir modelos pedagógicos pensados para outros contextos.

A análise do Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a Educação Infantil, seção “Infâncias indígenas” evidenciou que documento descreve, nas páginas 27 e 28, que a criança “aprende a nadar observando as outras crianças, não precisa de professor para ensiná-las” e que o termo “punição” “não consta no dia a dia da criança indígena”. Destaca que as brincadeiras acontecem no “terreiro”, citado como “local onde adquirem grande parte do seu aprendizado”, e os mais velhos são descritos como referência para a transmissão de práticas tradicionais “de geração a geração”.

Há, no documento, a expressão de que deve haver a consciência da forma como as crianças indígenas se relacionam com o meio, com o mundo e, nesse processo, compreendem a si mesmas. Esta consciência é também apontada por Nascimento, Aguilera Urquiza e Vieira (2011), ao estudarem as crianças Kaiowá e Guarani, ao observarem que esse modo de compreensão pode ser reforçado ou fragilizado pela experiência escolar, quando a escola não reconhece tais referências culturais.

O DCT cita ainda o art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, que prevê o direito a “educação escolar diferenciada [...] com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial” (2009, p. 384), e reconhece que a Educação Infantil Indígena tocantinense “enfrenta grandes dificuldades com a falta de acesso [...] e falta de professores com formação específica”, sendo que grande parte das crianças indígenas só ingressa no ambiente escolar “a partir do primeiro ano, ou seja, com seis anos de idade” (DCT PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2020, p. 27-28).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio Fernandes dos Santos (2026) analisado, foi evidenciado de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o atendimento à Educação Infantil para as crianças indígenas Apinajé da aldeia Mariazinha teve início em 2021, organizado no formato de extensão, com quatro turmas multisseriadas. E que esse atendimento foi fundamentando no artigo 8º da Resolução CNE/CEB N.º 5/2012, que assegura que “[...] a Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica”.

O documento também assume, entre os deveres da escola indígena, que é preciso “[...] definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares”, a elaboração de “[...] materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas” (PPP da ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FERNANDES DOS SANTOS, 2026, com base em BRASIL, 2012, art. 8º, § 3º, incisos II e IV).

A Escola Antônio Fernandes dos Santos, extensão Aldeia Mariazinha, evidencia rotina diária das 13h às 15h30. Os planejamentos são manuscritos realizados pela atual professora indígena que consta com a formação no magistério e atua na turma multisseriada Maternal II / Jardim II. Há atividades impressas de coordenação motora e traçado de letras, contagem e cobertura de números pontilhados, alfabetização (vogais, sílabas, alfabeto), leitura de nomes de animais da região (arara, macaco, tucano, morcego, camaleão, tatu, onça-pintada) e

algumas atividades com referência a elemento da cultura indígena Apinajé. Porém, observa-se que a maioria das atividades desenvolvidas, voltadas para atividades de língua portuguesa e matemática, trazem elementos que não fazem parte da cultura Apinajé. Um dos registros observados destaca explicitamente a falta de material didático específico para as professoras indígenas prepararem suas aulas.

A leitura conjunta dos documentos reunidos no quadro revela uma primeira convergência importante: da Constituição Federal à Portaria MEC N.º 539/2025, passando pela LDBEN, pela Convenção 169 da OIT e pela Resolução CNE/CEB N.º 5/2012, há um consenso normativo consolidado de que a criança indígena tem direito a processos próprios de aprendizagem, ao uso da língua materna e a uma educação diferenciada e intercultural. Esse arcabouço legal, no entanto, opera em um nível bastante geral, sem detalhar como tais princípios devem se traduzir na rotina concreta de uma turma de Educação Infantil.

É o Documento Curricular do Tocantins (DCT) que aproxima essa discussão da prática, ao dedicar uma seção específica às “infâncias indígenas”. Chama atenção a proximidade entre a descrição do DCT, que assume a criança como “indivíduo completo”, a aprendizagem pela observação e pelo convívio no “terreiro”, a ausência da noção de “punição”, o papel dos mais velhos na socialização de conhecimentos. Nos capítulos 2 e 3 desta pesquisa tais aspectos também foram apresentados, a partir de Cohn (2005), Tassinari (2007) e, principalmente, Apinajé (2023), sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem Panhĩ, como as brincadeiras, as narrativas dos mais velhos e a convivência comunitária estão presentes na vida das crianças Panhĩ. Nesse sentido, o DCT parece dialogar, ainda que de forma genérica, com a realidade observada na Aldeia Mariazinha.

Por outro lado, essa mesma generalidade é também uma fragilidade do documento. O DCT descreve “a” infância indígena como categoria única, sem nomear etnias específicas nem mencionar o povo Apinajé, maior população indígena do estado do Tocantins, o que contraria diretamente o que Tassinari (2007) e Zoia e Peripolli (2010) defendem no capítulo 2: a ideia de que não existe uma infância indígena homogênea, mas infâncias plurais, cada qual vinculada à cosmologia de seu povo. Um documento curricular estadual que trata a criança indígena de forma genérica corre o risco de não contemplar elementos centrais e específicos da cultura Panhĩ, como as cantorias e as palavras próprias da língua identificado no planejamento da professora da Aldeia Mariazinha.

O DCT também reconhece, em suas próprias palavras, dificuldades estruturais, falta de acesso, estradas precárias, falta de professores com formação específica que ajudam a explicar um achado direto desta pesquisa: o relato, no planejamento manuscrito da professora

indígena, da falta de material didático específico para a preparação das aulas. Há, portanto, coerência entre o que o documento oficial reconhece em nível de diagnóstico e o que se observa concretamente na escola da Aldeia Mariazinha, o que reforça a relevância de se investigar até que ponto essas lacunas, já identificadas no papel, estão sendo enfrentadas na prática escolar cotidiana.

Um ponto de tensão adicional emerge da comparação entre o DCT e os planos de ensino analisados. O DCT afirma que a maioria das crianças indígenas tocantinenses só ingressa na escola a partir dos seis anos e que a alfabetização em português costuma começar apenas a partir do quarto ano do ensino fundamental. Os planos de ensino da professora da Aldeia Mariazinha, no entanto, mostram atividades de alfabetização (vogais, sílabas, alfabeto em português) já na etapa de Maternal II, para crianças bem menores. Essa diferença pode indicar tanto uma evolução da prática escolar em relação ao que o DCT descreve, quanto uma antecipação de conteúdos formais que talvez não dialogue plenamente com o ritmo de desenvolvimento e com os processos próprios de aprendizagem discutidos por Cohn (2000) e Apinajé (2023).

O PPP da Escola Municipal Antônio Fernandes dos Santos (2026) traz um dado relevante para essa discussão: a oferta de Educação Infantil (Maternal I e II, Jardim I e II) existe apenas na extensão da Aldeia Mariazinha desde 2021, ao passo que as demais extensões da escola nas Aldeias São Raimundo e Girassol oferecem exclusivamente turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse dado situa Mariazinha como um caso particular dentro da rede de atendimento da escola sede, e não como parte de uma política uniforme de Educação Infantil indígena estendida a todas as comunidades atendidas.

Cabe observar que o PPP também fundamenta essa oferta diretamente no art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 5/2012, reconhecendo a Educação Infantil como “um direito dos povos indígenas” e assumindo, entre os deveres da escola, definir a língua de uso nas atividades e elaborar material didático específico que incorpore aspectos socioculturais indígenas. Esse compromisso formal, contudo, contrasta com o que os próprios planos de ensino da professora revelam: a falta de material didático específico relatada em seus registros sugere que o inciso IV do art. 8º, § 3º da Resolução citado pelo próprio PPP ainda não se traduziu plenamente em prática cotidiana.

Em síntese, o quadro documental sugere uma aproximação relativamente forte entre os princípios legais e curriculares e a realidade sociocultural das crianças Apinajé, sobretudo no reconhecimento de que a aprendizagem indígena ocorre por convivência, observação e

ludicidade, e no fato de o próprio PPP da escola fundamentar formalmente a oferta de Educação Infantil em Mariazinha nas diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 5/2012.

Ao mesmo tempo, evidenciam-se distanciamentos importantes: a ausência de menção específica ao povo Apinajé nos documentos de caráter mais geral (DCT e legislação nacional), a lacuna de material didático diferenciado relatada pela própria professora apesar de esse compromisso constar expressamente no PPP, o fato de a Educação Infantil indígena ainda ser oferecida em apenas uma das três extensões da escola sede, e um possível descompasso entre o ritmo de alfabetização formal previsto no DCT e o que efetivamente ocorre na sala de aula da Aldeia Mariazinha. Esses achados retomam diretamente o problema de pesquisa desta investigação, evidenciando que a distância entre as diretrizes oficiais e a realidade Panhã não está apenas nos documentos de âmbito estadual ou nacional, mas também na efetivação, no cotidiano escolar, dos próprios compromissos que a escola assume em seu PPP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as orientações presentes nos documentos oficiais que fundamentam a Educação Infantil na escola da Aldeia Mariazinha, buscando compreender de que forma essas diretrizes dialogam com a realidade sociocultural das crianças Apinajé. O problema de pesquisa proposto encontrou respostas parciais, mas relevantes para a compreensão da Educação Infantil indígena no contexto Panhã.

A revisão teórica evidenciou que a infância indígena não pode ser compreendida a partir de parâmetros universais, sendo necessário reconhecer os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo no caso Apinajé, as cantorias, as brincadeiras tradicionais, as narrativas dos mais velhos e a convivência comunitária. A análise documental mostrou um arcabouço legal consistente, da Constituição Federal à recente Portaria MEC N.º 539/2025, que garante, ao menos no plano normativo, o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, e o Documento Curricular do Tocantins avança ao dedicar uma seção às infâncias indígenas, ainda que de forma genérica, sem nomear especificamente a etnia Apinajé.

Por outro lado, a análise dos planos de ensino da professora indígena revelou um distanciamento entre o que os documentos preveem e o que se observa no cotidiano escolar: poucos elementos culturais Apinajé aparecem de forma explícita nas atividades, a

alfabetização em português é introduzida precocemente em relação ao que o próprio DCT descreve como padrão regional, e a professora relata, em seus registros, a falta de material didático específico. Esses achados sugerem que a efetivação dos direitos previstos na legislação ainda depende de condições concretas de formação docente e de produção de material pedagógico diferenciado, nem sempre disponíveis na realidade da aldeia.

A incorporação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Antônio Fernandes dos Santos (2026) à análise documental permitiu aprofundar essa discussão em nível local. O documento confirma que a oferta de Educação Infantil às crianças Apinajé existe, até o momento, apenas na extensão da Aldeia Mariazinha, ao passo que as demais extensões da escola sede, nas Aldeias São Raimundo e Girassol, oferecem exclusivamente turmas de Educação de Jovens e Adultos, o que situa Mariazinha como caso particular dentro da rede de atendimento, e não como parte de uma política uniforme de Educação Infantil indígena. O PPP fundamenta formalmente essa oferta no art. 8º da Resolução CNE/CEB N.º 5/2012 e assume, entre os deveres da escola indígena, a elaboração de materiais didáticos específicos que incorporem aspectos socioculturais Apinajé. Esse compromisso formal, contudo, contrasta com o que os próprios planos de ensino da professora revelam: a lacuna de material didático diferenciado relatada em seus registros evidencia que a distância entre as diretrizes oficiais e a realidade Panhĩ não se limita aos documentos de âmbito estadual e nacional, mas persiste também na efetivação, no cotidiano escolar, dos compromissos que a própria escola assume em seu Projeto Político Pedagógico.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o fato de a análise documental não ter sido complementada por observações sistemáticas de campo nem por entrevistas com professores, famílias e lideranças da Aldeia Mariazinha, o que restringe a compreensão do cotidiano escolar ao que pôde ser inferido a partir dos documentos oficiais, do PPP e dos planos de ensino disponíveis. Recomenda-se que estudos futuros incorporem essas fontes, de modo a aprofundar a compreensão sobre como os compromissos formais assumidos nos documentos oficiais e no PPP da escola se traduzem, ou não, nas práticas pedagógicas cotidianas vividas pelas crianças Apinajé. Espera-se que este trabalho, construído a partir da vivência da pesquisadora como professora na Aldeia Mariazinha, contribua para reflexões futuras sobre a Educação Infantil indígena no Tocantins, reforçando a importância de que a escola, os documentos que a orientam e a cultura Panhĩ caminhem cada vez mais próximos.

REFERÊNCIAS:

APINAJÉ, Rosilene Fernandes da Costa. **Cantorias, brincadeiras e narrativas: processos próprios de ensino e aprendizagem Panhã/Apinajé e sua contribuição nas práticas escolares**. 1. ed. Palmas: Nagô Editora, 2023. (Coleção Saberes Indígenas na Escola).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Acesso em: 09 ago. 2026.

BARRO, André Gama; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Infância na aldeia: de como se constrói a educação das crianças indígenas na Amazônia e o papel das políticas educacionais na preservação de suas tradições. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 2, p. 1358-1376, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i2.78839. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/78839>. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 539, de 24 de julho de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais**. Brasília, DF: MEC, 2025.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. 2000. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

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

DCT PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins. **Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil**. Palmas: SEDUC-TO, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FERNANDES DOS SANTOS. **Projeto Político Pedagógico**. Tocantinópolis: Secretaria Municipal da Educação e Cultura, 2026.

FELIPONI, Elizete. A Educação Infantil a partir da obrigatoriedade escolar: concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do "ofício de aluno") em documentos oficiais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: X ANPEd Sul, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LOCATELLI, Rosimar. **As crianças indígenas Apinayé e a alfabetização bilíngue: um estudo exploratório na Aldeia São José**. 2012. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2012.

LOCATELLI, Rosimar; RIBEIRO DE REZENDE, Janaina. Infância Indígena Apinayé: reflexões sobre o ser criança na aldeia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, e15692, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e15692. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15692>. Acesso em: 10 ago. 2026.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Crianças indígenas "urbanas": aproximações a uma historiografia na Amazônia. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 467-488, jul./dez. 2007a. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1092>. Acesso em: 14 ago. 2026.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas: as culturas escolares como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Valer, 2011.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Ser criança indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância. **Textura**, Canoas, n. 32, p. 102-123, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/1248/937>. Acesso em: 14 ago. 2026.

NASCIMENTO, A. C.; AGUILERA URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N. A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização. In: **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber, 2011. p. 21-44.

NUNES, Ângela. **"Brincando de ser criança": contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. 2003. 341 f. Tese (Doutoramento em Antropologia) –

Departamento de Antropologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/684>. Acesso em: 13 ago. 2026.

PEREIRA, Ana Paula Pires. O excesso de tecnologia na infância: implicações na aprendizagem. *In: Contribuições Multidisciplinares Para o Conhecimento Atual*. Curitiba: Aurum, 2025. p. [s.p.]. DOI: 10.63330/aurumpub.012-010. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/download/235/239>. Acesso em: 15 ago. 2026.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global; Fapesp, 2002.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>. Acesso em: 13 ago. 2026.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-31, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/12647>. Acesso em: 15 ago. 2026.