



CURRÍCULO E INFÂNCIAS NO CONTEXTO INDÍGENA: POR UMA EDUCAÇÃO QUE ROMPE FRONTEIRAS E VALORIZA A DIVERSIDADE

Aliandra Cristina Mesmo Lira [*]; Diego Paiva Bahls [**]; Eliane Dominico [***]

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre os modos de ser e viver a infância no contexto das pedagogias indígenas, articulando os Estudos Culturais em Educação à experiência formativa desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras, localizada no município de Nova Laranjeiras, Paraná. Considerando que os Estudos Culturais contribuem para desestabilizar visões homogêneas de currículo e infância, compreendendo-os como construções históricas, sociais e culturais, o texto problematiza os currículos escolares ainda pautados por lógicas normativas e padronizadas, contrastando-os com os saberes, práticas e temporalidades das infâncias indígenas. A pesquisa evidencia que a infância e a Educação Infantil, em comunidades indígenas, ocorrem para além dos muros da escola, ancorando-se em princípios como o respeito à pluralidade e aos modos próprios de existência dos povos originários. Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá por meio da observação, da convivência e da escuta, em um tempo que escapa à rigidez do cronômetro escolar e valoriza a coletividade e o pertencimento. Defende-se, portanto, a urgência de repensar os currículos da Educação Infantil a partir do reconhecimento das infâncias como produtoras de cultura e saberes, e não como etapa inacabada do desenvolvimento humano. A experiência formativa na Terra Indígena Rio das Cobras revela a potência de práticas pedagógicas situadas, críticas e interculturais, capazes de inspirar uma educação que rompa com o modelo hegemônico e afirme a diversidade como princípio ético e político do ato educativo.

Palavras-chave: Infâncias indígenas. Currículo. Estudos culturais. Diversidade.

CURRICULUM AND CHILDHOODS IN THE INDIGENOUS CONTEXT: TOWARDS AN EDUCATION THAT BREAKS BOUNDARIES AND VALUES DIVERSITY

ABSTRACT



This article offers a critical reflection on the ways of being and living childhood within the context of Indigenous pedagogies, articulating Cultural Studies in Education with the formative experiences developed in the Undergraduate Degree in Pedagogy at the Rio das Cobras Indigenous Territory, located in Nova Laranjeiras, Paraná, Brazil. Considering that Cultural Studies challenge homogeneous views of curriculum and childhood, understood as historical, social, and cultural constructs, this paper problematizes school curricula still shaped by normative and standardized logics, contrasting them with the knowledge, practices, and temporalities of Indigenous childhoods. The study reveals that Early Childhood Education, in Indigenous communities, occurs beyond the walls of the school, based on respect for plurality and Indigenous ways of existence. In this context, learning is rooted in observation, coexistence, and listening, guided by a rhythm that escapes the rigidity of the school clock and values collectivity and belonging. Therefore, the article advocates for the urgent need to rethink Early Childhood curricula, recognizing childhoods as producers of knowledge and culture, rather than incomplete stages of human development. The formative experience at the Rio das Cobras Indigenous Territory highlights the strength of situated, critical, and intercultural pedagogical practices, capable of inspiring an education that breaks with hegemonic models and affirms diversity as an ethical and political principle of the educational act.

Keywords: Indigenous childhoods. Curriculum. Cultural studies. Diversity.

CURRÍCULO Y INFANCIAS EN EL CONTEXTO INDÍGENA: POR UNA EDUCACIÓN QUE ROMPA FRONTERAS Y VALORE LA DIVERSIDAD

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión crítica sobre las formas de ser y vivir la infancia en el contexto de las pedagogías indígenas, articulando los Estudios Culturales en Educación con la experiencia formativa desarrollada en el curso de Licenciatura en Pedagogía en lo Territorio Indígena Río das Cobras, ubicada en el municipio de Nova Laranjeiras, Paraná, Brasil. Considerando que los Estudios Culturales desestabilizan visiones homogéneas del currículo y de la infancia, entendidos como construcciones históricas, sociales y culturales, el texto problematiza los currículos escolares aún basados en lógicas normativas y estandarizadas, contrastándolos con los saberes, prácticas y temporalidades de las infancias indígenas. El estudio muestra que la Educación Infantil, en comunidades indígenas, ocurre más allá de los muros escolares, fundamentándose en el respeto a la pluralidad y a los modos propios de existencia de los pueblos originarios. En este contexto, el aprendizaje ocurre mediante la observación, la convivencia y la escucha, en un tiempo que escapa al reloj escolar y valora la colectividad y el sentido de pertenencia. Por lo tanto, el artículo defiende la urgencia de repensar los currículos de la Educación Infantil, reconociendo a las infancias como productoras de saberes y culturas, y no como etapas incompletas del desarrollo humano. La experiencia formativa en lo Territorio Indígena Río das Cobras evidencia la potencia de prácticas pedagógicas situadas, críticas e interculturales, capaces de inspirar una educación que rompa con el modelo hegemónico y afirme la diversidad como principio ético y político del acto educativo.

Palabras clave: Infancias indígenas. Currículo. Estudios culturales. Diversidad.



INTRODUÇÃO

Os Estudos Culturais em educação têm contribuído significativamente para a ampliação das discussões sobre currículo, infâncias e práticas pedagógicas, deslocando o olhar das concepções homogêneas e normativas para compreensões mais amplas, plurais e situadas. Em especial, a infância deixou de ser vista apenas como uma etapa universal do desenvolvimento humano para ser reconhecida como uma experiência múltipla, atravessada por diferentes culturas, territórios, tempos e relações de poder. Neste contexto, os currículos escolares que, tradicionalmente foram (e talvez ainda sejam) pensados como sequências lineares de conteúdos, também passaram a ser problematizados como construções sociais e políticas que incorporam (ou não) os saberes, práticas e modos de vida das comunidades em que se inserem (Barro; Simas, 2024; Silva, 2024).

Este artigo parte do entrecruzamento entre infâncias, estudos culturais e práticas curriculares para refletir sobre as infâncias e a Educação Infantil no contexto indígena do Rio das Cobras no município de Nova Laranjeiras - Paraná, com base nas experiências formativas vivenciadas no curso de Licenciatura em Pedagogia na Terra Indígena. A vivência nesse território e o contato com os saberes originários revelam outras formas de conceber o ensinar e o aprender, marcadas pela oralidade, pelo coletivo, pela escuta da natureza, pelo tempo e qualidade nas relações.

Cabe destacar que, neste artigo, não elegemos as crianças indígenas como objeto de pesquisa, uma vez que esse tipo de estudo demanda procedimentos éticos específicos, respeitosos e situados nas relações com as comunidades. No entanto, as vivências (in)diretas, enquanto docentes do curso de Pedagogia nos convocam a refletir criticamente sobre nossas próprias práticas e os modos como temos concebido o currículo que orienta a educação das crianças pequenas (Cohn, 2021). Nesse sentido, as considerações aqui trazidas são fruto do envolvimento dos autores desse texto que, no exercício da docência no contexto dessa



comunidade, lançam um olhar atento aos currículos e às infâncias conformadas por modelos urbanos em contraposição à vivência na comunidade. Trata-se de reconhecer que esse currículo, em muitos contextos escolares, ainda se mantém confinado entre muros edificados por padrões normativos e ‘cimentados’ por lógicas de homogeneização, que pouco dialogam com as singularidades dos territórios, das infâncias e dos saberes comunitários (Ciríaco; Santino; Silva 2023).

Os modos de ensinar-aprender indígenas expõem uma pedagogia que não se limita aos muros da escola, mas que se expande pelo aldeamento, pelos rituais, pelas histórias contadas pelos mais velhos e pelo cotidiano das crianças. Estas, aprendem observando, experimentando e convivendo em comunidade com os seus pares, em um ritmo próprio deles, diferente daquele do relógio cronometrado, marcado por um tempo de vivências significativas (Barro; Simas, 2024; Silva, 2024; Tiriba, Profice; Schlesinger, 2020).

A educação das crianças nos primeiros anos de vida, nessa conjuntura específica, apresenta uma maneira muito particular de ser vivida e experimentada. Trata-se de um espaço cultural que é singular, profundamente diferente daquele considerado convencional, como do contexto urbano, em que as infâncias são frequentemente atravessadas por lógicas de controle, padronização e adestramento do comportamento. Com essa afirmação, não estamos inferindo que não existem diferenças nas infâncias urbanas, o que queremos dizer é que nas cidades os espaços destinados à infância e sua educação, muitas vezes, operam como mecanismos de contenção, seja fisicamente, de modo simbólico ou, ainda, subjetivo. Prevelem experiências marcadas pela ordem que busca moldar os sujeitos dentro de padrões normativos de desempenho, produtividade e disciplinamento. Educa-se para o igual, para o previsível, para a repetição de um modelo hegemônico.

Em contraste, no contexto indígena, as infâncias escapam à regra. As crianças resistem, produzem cultura a partir de seus próprios modos de ser, de sentir, de estar no mundo, diferenciando-se lógica dominante e, mais do que isso, a contestando ativamente. Elas aprendem com o território, com os ciclos da natureza, com o silêncio e com o fazer coletivo. São modos de ser que desafiam as fronteiras da escola tradicional, colocando em xeque tanto as práticas pedagógicas quanto os próprios currículos que atravessam a docência.



Dessa forma, pensar a Educação Infantil em sua relação com a Pedagogia Indígena implica questionar as formas cristalizadas de ensinar e aprender. Implica, ainda, reconhecer que o currículo não é neutro (Moreira; Silva, 1994) e que sua elaboração e implementação precisam considerar as epistemologias e modos de vida dos povos indígenas, uma vez que o currículo é, conforme sinaliza Paraíso (2009, p.278) “[...] um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades”.

Nesse sentido, a Pedagogia na Terra Indígena do Rio das Cobras revela a potência de currículos que nadam contra a corrente, que afirmam outras possibilidades de ser criança, de sermos educadoras e educadores e de estarmos em comunidade. É, portanto, imprescindível refletir sobre como essas experiências podem tensionar os paradigmas dominantes e inspirar a construção de uma educação para e com a infância verdadeiramente intercultural, crítica e libertadora.

Metodologicamente, trata-se de uma reflexão de cunho qualitativo, pautada em um estudo bibliográfico, cuja escrita está organizada em três seções. Em um primeiro momento refletimos sobre a infância e os Estudos Culturais no âmbito da educação. Em seguida, nos debruçamos sobre o conceito de currículo a partir do aporte teórico dos Estudos Culturais. Arrematamos as discussões mediante ponderações a respeito da Pedagogia Indígena como uma experiência formativa para além dos muros da escola, desvelando a criança como produtora de cultura e sujeito do seu tempo.

INFÂNCIAS E ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Os Estudos Culturais em educação têm se consolidado, ao longo dos anos, como uma importante abordagem para a ampliação da compreensão sobre e com a infância, promovendo estudos, pesquisas e reflexões que deslocam o olhar de subalternidade e subordinação das crianças e infâncias na sociedade para a valorização de suas existências e potencialidades (Cohn, 2021; Corsaro, 2011; Qvortrup, 2010). Ao nos posicionarmos como



pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com essa perspectiva, contribuimos para sua expansão tanto no campo epistemológico quanto nas práticas e atitudes que atravessam o cotidiano educativo e o nosso próprio exercício docente.

É importante destacar que o posicionamento aqui adotado rompe com a lógica adultocêntrica que reduz as infâncias a uma etapa transitória, cuja legitimidade só seria reconhecida em função do que está por vir, a um tempo futuro. Como bem observa Rosemberg (1985, p. 25), “[...] na sociedade centrada no adulto, a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa”. O objetivo, portanto, é inverter essa premissa do que virá, reafirmando que o tempo das infâncias é o presente, marcado por suas singularidades e pelas múltiplas formas de produzir sentidos, culturas e saberes.

À luz dos estudos de Sarmiento (2007, p. 36), a infância pode ser entendida como uma categoria social e culturalmente construída a partir de plurais e variáveis modos de expressão:

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Nesse panorama, os Estudos Culturais têm se revelado fundamentais para pensar as infâncias não enquanto categorias etárias, mas como campos de significação social, simbólica e política, o que requer que tenhamos um olhar atento e sensível para as crianças de zero a cinco anos, não como um ser cindido e fragmentado. Staccioli e Ritscher (2017) enfatizam que é necessário perceber a criança pela sua inteireza, cujo resultado é conciliação das dimensões afetivas, cognitivas, relacionais e psíquicas.

Assim, pensar a infância a partir dos Estudos Culturais é também pensar a escola como um espaço de escuta, de invenção e de respeito às pluralidades da vida infantil. Dornelles (2005), Bujes (2000) e Buckingham (2007) são alguns dos autores e autoras, nessa perspectiva, que consideram a infância como uma construção socialmente variável, cultural, histórica e situada. Nesse sentido, buscam subverter as compreensões difundidas na modernidade de uma infância única, carente, frágil, inocente e dependente do adulto.



Essa crítica reflete a perspectiva contemporânea dos Estudos da Infância, que problematizam a visão homogênea das crianças e suas vivências (Rodrigues; Cordeiro, 2023); em outra direção, defendem um olhar que enxerga infâncias diversas, multifacetadas, em função dos diferentes contextos em que as crianças vivem e suas demandas específicas. Tal proposição teórica inspira os estudos de Barbosa (2007, p. 73), ao destacar que não se pode partir do pressuposto de uma homogeneidade; portanto, “[...] falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade”.

Como pondera Dornelles (2005), não é mais possível pensar em uma infância única, ideia construída na Idade Moderna, mas crianças que vivem em contextos diversos, impactadas por múltiplos aspectos que configuram sua existência do ponto de vista social, cultural, econômico e afetivo. Nesse entendimento, expandir olhares e compreensões acolhe a multiplicidade de formas de existir vividas pelas crianças.

A visão consolidada na modernidade fez emergir o controle da infância e sua educação institucionalizada, com práticas de disciplinamento e correção sob o argumento da proteção, mas que efetivaram uma verdadeira tutela sobre os corpos e mentes infantis (Dornelles, 2005; Bujes, 2000). Nesse viés, Abramowicz e Moruzzi (2016, p. 33) consideram as crianças prisioneiras, enredadas nas relações de poder, seja por processos de antecipação da alfabetização realizados de maneira inadequada, seja pela lógica do capital (consumo), como ainda na hierarquização de cor, raça ou gênero. Assim, entendem que a essência da criança é disputada: “Não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade”.

Numa visão que buscou superar e transformar esse olhar para as crianças e suas infâncias, os Estudos Culturais colaboraram ao refletir acerca dos diferentes modos de existência e constituição infantil, confrontando as verdades absolutas ou definições totalizantes. Essa perspectiva abre possibilidades de pensar as crianças como sujeitos com direitos, competentes para falar de si e de suas experiências. Destarte, sob esse escopo ganha corpo a defesa das infâncias plurais, não homogêneas ou universais, mas com características, modos de



pensar e existir diversos, atrelados à cultura e ao contexto de vida (Dornelles, 2005; Bujes, 2000).

Essa compreensão não categoriza ou separa pela diversidade, pelo contrário, valoriza a cultura e todos os seus modos de vida, sejam eles manifestos pelas tradições culinárias, linguagem, brincadeiras, formas de educação, dentre outras experiências que nos constituem enquanto seres humanos: “São estas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença” (Barbosa, 2007, p. 1069). Tal entendimento também traz, como consequência, a necessidade de uma análise crítica dos currículos escolares que, via de regra, se pautam em conteúdos e encaminhamentos homogêneos e descontextualizados.

No caso em específico aqui discutido, pensar as infâncias e as crianças nas Terras Indígenas implica reconhecer suas múltiplas manifestações e modos de existir em função da etnia, das condições materiais de sobrevivência, das relações que estabelecem com outras culturas, sujeitos e realidades. Cohn (2021, p. 33) defende que as crianças indígenas têm muito a ensinar sobre seus povos, sendo imperioso “[...] levar as crianças, seus afazeres, seus olhares, suas falas e seus conhecimentos a sério”. Em consonância com essa perspectiva, Silva e Silva (2022) nos instigam a refletir que cada sociedade se constitui a partir de modos específicos de existência, os quais orientam formas próprias de organizar o cotidiano, produzir conhecimentos, estabelecer relações sociais e atribuir sentidos à infância, à educação e aos processos formativos.

Dentre as múltiplas formas de organização social, os povos indígenas, assim como as infâncias que emergem nesses contextos específicos, estabelecem seus próprios tempos, espaços e relações com o saber, o que exige o rompimento com as concepções de temporalidade e os costumes hegemônicos vivenciados nas sociedades urbanas: “Saber que essas vivências são atravessadas por múltiplas dimensões semióticas nos fez considerar que os modos de vida das crianças indígenas podem nos ajudar na discussão sobre Educação Escolar Infantil, de um modo geral” (Silva; Silva, 2022, p. 285).

Nesse sentido, o convívio com a comunidade indígena em que se insere o curso de formação da licenciatura de Pedagogia Indígena, oferecido pela universidade e pelo **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-21, e-rte 351202632, 2026.**



departamento ao qual estamos institucionalmente ligados, proporcionou importantes indícios sobre as formas como a infância é concebida, percebida e vivida nessa cultura. Isso significa, de certo modo, que somos interpelados a expandir, não apenas no âmbito da universidade, mas na comunidade acadêmica de forma mais ampla, os debates e questionamentos que extrapolam os temas recorrentes tradicionalmente associados à educação escolar e às infâncias urbanas. Tal experiência nos conduz à defesa de uma escola e de um currículo que acolham as particularidades e as necessidades dessa população, aspecto que abordamos na sequência.

CURRÍCULOS ENTRE E ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Quando falamos em currículo no campo da educação das crianças pequenas, ele é entendido como um conjunto de práticas que articulam os saberes das próprias infâncias, das comunidades e do conhecimento historicamente acumulado, em diálogo com as experiências vividas no cotidiano (Brasil, 2010; Ciriáco; Santino; Silva, 2023). Nesse sentido, as propostas pedagógicas, que respeitam as crianças e seus direitos, ao absorverem a compreensão das muitas infâncias, devem contemplar a diversidade de culturas, saberes e linguagens (Brasil, 2010). Nessa direção, compactuamos com Moreira e Candau (2007, p. 09) reconhecendo que “[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”.

Com base nos aportes da Sociologia da Infância, especialmente em Sarmiento (2005) e Corsaro (2009), essa concepção de currículo confronta perspectivas que fragmentam o conhecimento e privilegiam disputas metodológicas e disciplinares, as quais tendem a conceber as crianças como “cidadãos do futuro”, atribuindo à escola um caráter meramente preparatório para o que virá adiante. Tal compreensão revela o currículo como um território em disputa que extrapola o espaço físico da escola, na medida em que se sobrepõem interesses econômicos e políticos vinculados a determinadas ideologias, como a padronização de materiais didáticos promovida pelo mercado editorial.



Tal cenário nega ou compromete práticas pedagógicas que ocorrem em outros espaços, para além das instituições educativas urbanas, como na floresta, nas casas, nas comunidades. Os povos indígenas, negros, quilombolas e outros historicamente marginalizados da escola e das políticas educacionais, embora sejam mencionados na legislação e documentos orientadores, têm seus saberes e práticas usurpados pelas instituições educativas e, muitas vezes, ‘desistem’ da escola (Lima; Oliveira, 2025). Uma escola com um currículo urbano, pensado por pessoas brancas, com profissionais da cidade, formados em cursos que não debatem esses povos, suas culturas, modos de ser e existir.

No contexto da formação docente voltada para a educação escolar indígena torna-se imprescindível repensar os currículos e práticas pedagógicas, bem como o histórico apagamento dos modos próprios de viver e aprender dos povos originários. Bettiol e Mubarak Sobrinho (2023, p. 102), ao refletirem sobre a Educação Infantil no processo de formação de professores na educação escolar indígena, destacam que

Romper com os conteúdos curriculares homogeneizadores e com uma prática, pretensamente universal, que recai sobre as crianças indígenas, e que acaba por justificar uma ação programada pela pedagogia sob o foco da idealização, constitui-se em um dos grandes desafios do curso

A infância indígena, com suas especificidades culturais, temporais e relacionais, frequentemente é confrontada por uma lógica educacional que ainda se ancora em concepções universalizantes e normativas de desenvolvimento. Nesse cenário, refletir sobre a Educação Infantil nos cursos de formação docente exige o enfrentamento de propostas que, sob a aparência de neutralidade, tendem a impor padrões hegemônicos e a invisibilizar saberes e práticas locais. Para tanto, Koch e Fleuri (2019, p. 40) nos convidam a pensar sobre a necessidade de “[...] uma resignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da ‘universalidade’ das ‘ciências’ e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas”.



Coutinho *et al.* (2022) chamam a atenção para a força da colonialidade nos processos educativos que distanciam as crianças da sabedoria ancestral indígena. Assim, temos uma ‘escola branca’, que embora seja defendida sob o argumento do direito à educação (legítimo), promove um processo de dominação que desvaloriza o pluralismo dos povos originários e oculta os saberes ancestrais.

Nesse cenário, a experiência de formação docente vivenciada no contexto da comunidade indígena do Rio das Cobras, no Paraná, representa uma oportunidade de qualificação que valoriza os saberes desses povos e colabora para empreender uma descolonização do currículo. Mas, o que se entende por descolonização do currículo?

Como pontua Quijano (2005), ao longo do tempo o currículo tem sofrido os efeitos da imposição de normativas pautadas em referenciais eurocêntricos de conhecimento e pensamento, as quais subjugam a pluralidade dos povos e culturas, fazendo com que muitos saberes sejam negligenciados e silenciados no âmbito escolar. Nessas circunstâncias, conforme o autor, a descolonização do currículo remete, inicialmente, ao reconhecimento das diferentes epistemologias que orientam as formas de ver e compreender o mundo e o ser humano, influenciando suas ações no ambiente e nas relações sociais. Partindo dessa compreensão, descolonizar implica buscar formas de romper com paradigmas cristalizados que marginalizam as particularidades dos povos originários.

Nessa linha de raciocínio, “Descolonizar o currículo não é apenas uma resposta às exclusões históricas, mas também uma forma de criar um conhecimento mais inclusivo e diverso, que reflita as variadas culturas e realidades da sociedade atual” (Lima; Oliveira, 2025, p.187). Trata-se um espaço-tempo comprometido em refletir sobre um sistema educativo controlador, fruto de uma escola do século XIX, eurocêntrica, adultocentrada e patriarcal que sobrepuja o conhecimento comunitário dos povos originários.

Esse viés abre espaço não apenas para que vozes historicamente silenciadas sejam ouvidas, mas também para que a criança seja reconhecida como sujeito central no processo curricular. Nessa perspectiva, a aproximação entre os Estudos Culturais e os estudos da infância contribui para a construção de uma base curricular que valorize o diálogo e a diferença como constituintes da formação humana, e não como marcadores de segregação. Tal compreensão



amplia o reconhecimento da pluralidade infantil, ao admitir a existência não de uma infância homogênea, mas de infâncias no plural, assim como são plurais a sociedade e a cultura.

Essa visão concebe a alteridade dessa categoria geracional não como justificativa para práticas de opressão e dominação adultocêntrica, mas como uma especificidade própria da infância. Reconhecer essas outras infâncias torna-se fundamental para o enfrentamento do monoculturalismo escolar, especialmente quando se consideram as vivências e experiências construídas em territórios indígenas. É nesse horizonte que as experiências na Terra Indígena Rio das Cobras se apresentam como referência empírica e epistemológica, motivando a explicitação de alguns elementos que fundamentam a discussão a seguir.

A PEDAGOGIA INDÍGENA RIO DAS COBRAS COMO EXPERIÊNCIA E FUNDAMENTO

A Terra Indígena Rio das Cobras está localizada no município de Nova Laranjeiras, no estado do Paraná, sendo reconhecida como a maior área indígena do estado. Nesse território, convivem majoritariamente os povos *Kaingang* e *Guarani*, que mantêm vivas suas tradições culturais, práticas comunitárias e o uso da língua materna, preservando aspectos identitários fundamentais diante dos desafios atuais. Trata-se de um espaço sociocultural singular, em que as práticas educativas tradicionais coexistem e dialogam com as propostas de escolarização formal, gerando tensionamentos, mas também potentes articulações entre diferentes epistemologias.

É nesse contexto que se insere o curso de Licenciatura em Pedagogia para Povos Indígenas, fruto da demanda trazida pelos povos originários referente à percepção da pouca presença de professores pertencentes a essas etnias nas 39 escolas indígenas do Estado do Paraná.

A partir da discussão dessa ausência pautada pela comunidade a reitoria da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, juntamente com o corpo docente do Curso de Pedagogia, estudiosos do Laboratório de Educação do Campo e Indígena e do Laboratório da Pedagogia Social da Unicentro, assumiu a elaboração e condução do curso de Pedagogia na



Terra Indígena. A proposta pedagógica contou ainda, com a colaboração de pesquisadores do âmbito da diversidade cultural de diferentes universidades do Paraná. O curso de Licenciatura em Pedagogia destinado à comunidade indígena tem o objetivo formar professores e pedagogos para exercer funções de docência e de gestão da Educação Básica em contextos de educação e saberes indígenas, em espaços escolares e não-escolares (Unicentro, 2018).

Com sede na própria Terra Indígena, o curso adota a Pedagogia da Alternância como princípio organizador, intercalando períodos formativos no ‘tempo universidade’ e no ‘tempo comunidade’. Participam da formação indígenas das etnias *Kaingang*, *Guarani* e *Xetá*, provenientes de diferentes regiões do estado. Atualmente em sua segunda edição, o curso também promove o ensino bilíngue, valorizando e fortalecendo o uso das línguas indígenas como parte indissociável do processo educativo. Dessa organização participam docentes de diversos cursos da universidade que se deslocam até a Terra Indígena e ministram as disciplinas com calendário próprio.

Cabe considerar que a população indígena historicamente (sobre)vive num constante processo de resistência ao extermínio físico e cultural promovido ao longo dos anos (Tiriba; Profice; Schlesinger, 2020). Considerar as crianças e suas diferentes infâncias a partir da experiência nessa comunidade indígena nos leva a compreender que os modos de ensinar e aprender se fazem no cotidiano, com grande valor para a oralidade, a observação, o contato com a natureza e seus elementos e a participação comunitária. Olhar com atenção para esses sujeitos, sua educação que se dá nas relações, na companhia frequente com os adultos (Cohn, 2021), traz pistas para sustentar uma formação docente comprometida com uma Pedagogia Indígena.

O senso de coletividade é algo muito presente na cultura indígena, seja no cuidado com as crianças, no apoio às mães, nas atividades corriqueiras e cotidianas feitas em grupo (Cohn, 2021). Todos cuidam de todos. Na venda de artesanato, bastante comum na beira das estradas e rodovias, as crianças estão junto com os adultos, geralmente com as mães e avós; aprendem a negociar, oferecem produtos, numa atividade importante de subsistência, voltada para a sobrevivência em comunidade, não para suprir necessidade individual.



[...] é no dia a dia, acompanhando os mais velhos, observando, imitando, criando, inventando e compartilhando, que as crianças indígenas aprendem princípios éticos de liberdade e autonomia fundamentais para aquilo que nós, sujeitos das chamadas sociedades civilizadas, pleiteamos como princípios de uma educação humanista (Silva; Silva, 2022, p. 285-286).

Como defendem Tiriba, Profice e Schlesinger (2020), “[...] precisamos aprender com os povos indígenas a cuidar das crianças [...]”, em um movimento de resistência que se articula ao princípio do bem viver e à preservação do planeta. As formas de vida e existência desses povos, conforme destacam os autores, evidenciam a permanência de visões de mundo que se contrapõem às lógicas de organização social predominantes, marcadas pela aceleração do tempo, pela produtividade e pela instrumentalização das relações. Tais concepções se refletem diretamente nas práticas de cuidado e educação das crianças, que são integradas à vida comunitária desde cedo, com reconhecimento de seu pertencimento, de sua autonomia e de sua participação nos processos coletivos.

Essa compreensão mostrou-se particularmente significativa ao longo da formação no curso de Pedagogia, quando nós, professores, fomos instados a repensar a lógica da urgência e da pressa que frequentemente orienta as práticas escolares. Em diferentes situações, os estudantes ressaltavam que não havia necessidade de antecipação excessiva ou aceleração dos processos, enfatizando a importância de dedicar tempo e atenção às atividades propostas, como a elaboração de desenhos, cartazes ou outras produções. Tais experiências evidenciam a potência de uma pedagogia que valoriza o tempo da infância, o fazer cuidadoso e a aprendizagem situada, em consonância com modos de vida que reconhecem o cuidado, a escuta e a tranquilidade como dimensões fundamentais dos processos educativos.

Nas experiências formativas no território indígena, durante diálogos com a comunidade, envolvendo pais, mães, crianças e lideranças, emergiram manifestações de desconforto e constrangimento diante da imposição de uma cultura urbana, branca e normativa, que desconsidera as especificidades socioculturais dos povos indígenas. Um dos aspectos recorrentes nesses diálogos refere-se à reivindicação do direito das crianças de terem seus nomes registrados na língua de sua etnia, direito frequentemente negligenciado tanto pela cultura jurídica vigente quanto pelas práticas escolares. Tal negação da identidade indígena



produz efeitos significativos sobre a constituição subjetiva das crianças, podendo fragilizar os vínculos com suas origens culturais e com os processos de pertencimento comunitário.

Nos processos educativos da escola formal observa-se um conflito entre os saberes da vivência indígena e as exigências de uma instituição formatada de modo igual para todas as realidades, embora o discurso legal indique a necessidade de adequação das práticas e currículos. O planejamento por vezes engessado e rígido das práticas educativas institucionalizadas constrange corpos e mentes e contrasta com a educação que se dá na relação diária nas Terras Indígenas, num ensino que advém do convívio e das relações.

O modelo escolar dominante - via contenção de corpos e controle de desejos - reproduz os pressupostos do paradigma moderno, ao separar as crianças natureza, eleger a razão como caminho exclusivo de conhecimento e definir os humanos como seres de racionalidade, deixando de fora outras dimensões importantes da existência. Em linha inversa, nos processos de educação das crianças indígenas, a liberdade e a autonomia são determinantes (Tiriba; Profice; Schlesinger, 2020, p. 74).

Isso se manifesta, por exemplo, na exploração da natureza, em que as crianças passam a conhecer as plantas, os frutos que delas advém, os chás que podem ser consumidos, os brinquedos que são construídos com gravetos, sementes, folhas, enfim, um saber que se faz na existência do dia a dia, na relação com o meio, com outras crianças e com os adultos da comunidade. “A liberdade de brincar livre e autonomamente, de circular por espaços da aldeia a que só elas têm acesso são marcas importantes da constituição indígena” (Tiriba; Profice; Schlesinger, 2020, p. 84).

A experiência do brincar também sofre um revés do currículo formatado da educação institucionalizada, que restringe tanto o movimento, quanto as interações. Na comunidade indígena as crianças brincam entre si o dia todo, se cuidam, nadam, sobem em árvores, situações que quase não são vividas no espaço escolar, o qual por vezes é pensado sob a lógica urbana e em muitos casos, conduzido por profissionais que geralmente não são da comunidade.

Nesse sentido, compreendemos que um currículo orientado por rotinas excessivamente normatizadas e que promove o distanciamento das crianças em relação à natureza contribui para a produção de uma desconexão física e emocional com o meio, o que reforça a necessidade de



que docentes indígenas sejam efetivamente escutados e incluídos nos processos de formulação das políticas curriculares.

Desse modo, Tiriba, Rofice e Schlesinger (2020) nos ajudam a compreender que os povos indígenas concebem a infância e as crianças com particularidades que precisam ser respeitadas e valorizadas. Ir na contramão dos saberes e práticas, das concepções que sustentam o existir nessas comunidades, é artificializar o processo de ensino e comprometer as aprendizagens. Ou seja, as propostas curriculares precisam incluir os saberes e conhecimentos da cultura indígena, aspecto bastante debatido na formação em Pedagogia Indígena. Contudo, assumir esse lugar de participação e adequação nos currículos é possível com docentes críticos, que conhecem a realidade das Terras Indígenas, as demandas e necessidades de seu povo.

À guisa de conclusão, a próxima seção, tem o propósito retomar e articular os principais argumentos desenvolvidos ao longo do texto, evidenciando as contribuições das pedagogias indígenas para a reflexão sobre currículo e educação da infância. Ao dialogar com diferentes referenciais teóricos e experiências formativas situadas em territórios indígenas, busca-se apontar reflexões possíveis para a construção de práticas educativas mais sensíveis às diferenças culturais, às temporalidades da infância e às epistemologias historicamente marginalizadas. Trata-se, portanto, de uma síntese reflexiva que não pretende encerrar o debate, mas ampliar as articulações e tensionamentos necessários à ressignificação dos currículos e dos modos de educar as crianças.

À GUIA DE CONCLUSÃO OU DAS ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS: O QUE AS PEDAGOGIAS INDÍGENAS ENSINAM SOBRE CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

As diferentes formas de experimentar as infâncias indígenas, com uma ‘ordem’ vivida de outro modo como convencionalmente conhecemos e praticamos, nos impelem a rever processos educacionais prescritivos, agenciadores, voltados para expectativas futuras que engolem o presente. As experiências que envolvem as crianças em suas comunidades oferecem



oportunidade de construção de saberes que fogem à racionalidade instrumental que conforma a existência em mundos urbanos, regados pelo consumo e individualismo, exigindo a construção de pedagogias diferenciadas (Silva; Silva, 2022).

Fundamentalmente, a proposta de descolonização curricular aproxima os sujeitos da sua realidade, promovendo o respeito às particularidades do outro, fomentando, por conseguinte, voz e vez às minorias culturais marginalizadas, cujos saberes foram alvo de negação e extinção. Trata-se de uma tarefa árdua, mas emergente para rompermos com práticas (científicas e educativas) descontextualizadas e opressoras, incluindo e trazendo para dentro das escolas os grupos sociais historicamente invisibilizados e emudecidos pelo sistema educacional tradicional.

Em consonância com os preceitos teóricos aportados até aqui evidenciamos a necessidade de percepções formativas que ressignifiquem o sujeito no mundo, evidenciando pontos de vista e conhecimentos antes soterrados e invisibilizados, em favor da existência de sociedades nas quais todas as pessoas sejam respeitadas e valorizadas. Consideramos que a perspectiva dos Estudos Culturais nos encaminha a um desvencilhamento da noção estática de criança que, de variadas formas, interfere nas relações intra e intergeracionais (Sarmiento; Soares; Tomás, 2005) e nos modos de constituição das infâncias contemporâneas. Não obstante, o ponto convergente dessas perspectivas reside na compreensão das diferenças como essenciais na constituição da humanidade e não como balizadoras de segregação.

Ao longo da escrita desse texto, enquanto professores/as da Pedagogia Indígena e pesquisadores/as da infância, consideramos essencial destacar os aprendizados que a experiência de trabalho pedagógico junto com a Terra Indígena nos trouxe. O tempo avassalador se desvanece dando espaço ao tempo 'aqui e agora', no qual a vida tem importância no exato momento em que ela acontece; um tempo próprio não só dos povos originários, mas também acrescentamos, da infância. Disto depreendemos que o tempo aligeirado por nós, cidadãos urbanos, pode incorrer na perda do sentido da vida.

Nesse sentido, reafirmamos que a percepção de outras infâncias, modos de educar e aprender é essencial para combater o monoculturalismo escolar, que desconsidera as diferenças. Esse redirecionamento perceptivo nos instiga a uma aproximação na qual urge a necessidade



de olharmos para os povos originários por uma ótica de uma prática pedagógica transformada e transformadora, que busque refletir e valorizar a riqueza das diferentes culturas que caracterizam os grupos humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa, Sorocaba, SP**, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/94>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.

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**, v. 49, n. 2, p. 1358-1376, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/78839/4149>. Acesso em: 18 dez. 2025.

BETTIOL, Célia Aparecida; MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Quando a educação infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 98-108, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BMwjnN8MgnbnXfrcHLPRkw/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 25-44, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/50778>. Acesso em: 04 jun. 2025.



CIRIÁCO, Klinger Teodoro; SANTINO, Fernando Schindwein; SILVA, Danielle Abreu. Educação Infantil e criança indígena: uma leitura de “Mundo Matemático” possível a partir das brincadeiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17256/16704>. Acesso em: 18 dez. 2025.

COHN, Clarice. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. Horiz. **Antropol.**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 31-59, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/6JXF7Px7vtPrCPGS4t7k4nP/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis e Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin *et al.* Direito à educação e as infâncias esquecidas: que futuro? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 1809-1835, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/91780>. Acesso em: 04 jun. 2025.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KOCH, Simone Riske; FLEURI, Reinaldo Matias. **Diversidade e sociedade**. Chapecó: Argos, 2019.

LIMA, Maria Liviane do Nascimento; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonização dos currículos: racismo e representatividade nas escolas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 181-194, jan. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17769>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.



PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432009000200017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2026.

RODRIGUES, Gerson José; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Educação escolar indígena: currículo e interculturalidade para as escolas indígenas **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, v. 8, n. 14, p. 10-29, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/educacaoculturalinguagem/article/view/8357/6036>. Acesso em: 18 dez. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Leiliane Domingues da; SILVA, Dagmar de Mello e. O que pode a educação das crianças indígenas ensinar para as escolas voltadas para a educação das infâncias? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 280-292, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71190>. Acesso em: 04 jun. 2025.

SILVA, Ivone Maria Mendes. Sentidos atribuídos à educação escolar pelos Guarani: percepções de professores e crianças indígenas sobre educação formal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZwwffPwCf94kTGRjHFt9BFv/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2025.



SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 14 jun. 2025.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. Entrevista concedida a Paulo Sergio Fochi. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set./dez. 2017. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3221>. Acesso em: 18 jun. 2026.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christina Cabicieri; SCHLESINGER, Maria Tereza. A terra em pandemia: povos indígenas brasileiros e suas (derradeiras?) infâncias. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 18, n. 37, p. 71-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46278>. Acesso em: 04 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Resolução nº 254-GP/UNICENTRO, de 29 de outubro de 2018**. Autoriza a criação e oferta do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, a ser ofertado na Terra Indígena Rio das Cobras. Guarapuava, 2018.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil – professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X> - e-mail: aliandralira@gmail.com

[**] Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – professor no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2264-454X> - e-mail: diegobahls09@gmail.com

[**] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2320-4036> - e-mail: nane_dominico@hotmail.com

Submetido em: 24 de Junho de 2025.

Aprovado em: 26 de Dezembro de 2025.

Publicado em: Julho de 2026.