

**SABERES TRADICIONAIS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
AKWÊ-XERENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PIBIC 2024-
2025 PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

*TRADITIONAL KNOWLEDGE AND KNOWLEDGE PRODUCTION
AMONG THE AKWÊ-XERENTE: CONTRIBUTIONS OF PIBIC 2024-
2025 RESEARCH TO INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION*

*SABERES TRADICIONALES Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
DEL PUEBLO AKWÊ-XERENTE: CONTRIBUCIONES DE LA
INVESTIGACIÓN PIBIC 2024-2025 A LA EDUCACIÓN ESCOLAR
INDÍGENA*

Antônio Raimundo Simãwe Xerente

Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. E-mail:
antonio.simawe@mail.uft.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7808-5302>

Luciane Silva de Souza

Doutora em Educação (FICS/UNIUBE). Mestra em Letras e Linguística (UFG). E-mail:
souza.luciane@uft.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3620-916X>

ABSTRACT:

This article presents the results of a research project developed within the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC 2024-2025), which investigated the traditional knowledge of the Akwẽ-Xerente people and its contributions to Indigenous school education. The objective was to analyze elders' narratives, understanding their role in knowledge production and their implications for the curriculum. The study is grounded in Historical-Critical Pedagogy and historical-dialectical materialism. The research combines documentary, bibliographic, and ethnographic data, with emphasis on the transcription of narratives in the Akwẽ-Xerente language and their respective translations into Portuguese. The results show that Akwẽ knowledge constitutes complex forms of knowledge production, organized as a concrete totality that articulates language, body, territory, and social organization. The linguistic analysis of the narratives demonstrates that the Akwẽ language operates through a relational logic, in which meanings and uses are linked to social practices. Thus, incorporating this knowledge into the curriculum implies a reconfiguration of school logic, recognizing the Indigenous language as a means of knowledge production and elders as educational subjects, or, as the community itself names them, masters of knowledge and living libraries.

KEYWORDS: PIBIC; Indigenous school education; Akwẽ-Xerente; traditional knowledge; Indigenous language.

RESUMO:

Este artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2024-2025), que investigou os saberes tradicionais do povo Akwẽ-Xerente e suas contribuições para a educação escolar indígena. O objetivo foi analisar narrativas de anciãos, compreendendo seu papel na produção do conhecimento e suas implicações para o currículo. O estudo fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético. A pesquisa articula dados documentais, bibliográficos e etnográficos, com ênfase na transcrição de narrativas em língua Akwẽ-Xerente e suas respectivas traduções para a língua portuguesa. Os resultados evidenciam que os saberes Akwẽ constituem formas complexas de produção do conhecimento, organizadas a partir de uma totalidade concreta que articula linguagem, corpo, território e organização social. A análise linguística das narrativas demonstra que a língua Akwẽ opera por meio de uma lógica relacional, na qual os significados e os usos se vinculam às práticas sociais. Assim, a incorporação desses saberes ao currículo implica a reconfiguração da lógica escolar, reconhecendo a língua indígena como meio de produção do conhecimento e os anciãos como sujeitos educativos, ou, como a própria comunidade os nomeia, mestres dos saberes e bibliotecas vivas.

PALAVRAS-CHAVE: PIBIC; Educação escolar indígena; Akwẽ-Xerente; saberes tradicionais; língua indígena.

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el marco del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC 2024-2025), que investigó los saberes tradicionales del pueblo Akwẽ-Xerente y sus contribuciones a la educación escolar indígena. El

objetivo fue analizar narrativas de ancianos, comprendiendo su papel en la producción del conocimiento y sus implicaciones para el currículo. El estudio se fundamenta en la Pedagogía Histórico-Crítica y en el materialismo histórico-dialéctico. La investigación articula datos documentales, bibliográficos y etnográficos, con énfasis en la transcripción de narrativas en lengua Akwẽ-Xerente y sus respectivas traducciones al portugués. Los resultados evidencian que los saberes Akwẽ constituyen formas complejas de producción de conocimiento, organizadas a partir de una totalidad concreta que articula lenguaje, cuerpo, territorio y organización social. El análisis lingüístico de las narrativas demuestra que la lengua Akwẽ opera mediante una lógica relacional, en la cual los significados y usos se vinculan a las prácticas sociales. De este modo, la incorporación de estos saberes al currículo implica la reconfiguración de la lógica escolar, reconociendo la lengua indígena como medio de producción del conocimiento y a los ancianos como sujetos educativos o, como la propia comunidad los denomina, maestros de saberes y bibliotecas vivas.

PALABRAS CLAVE: PIBIC; Educación escolar indígena; Akwẽ-Xerente; saberes tradicionales; lengua indígena.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena constitui-se como um campo historicamente atravessado por tensões entre projetos assimilacionistas e iniciativas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural, linguística e epistemológica de cada povo (Freire, 2004; Giraldin, 2010). Essas tensões expressam disputas mais amplas em torno da produção do conhecimento e do papel da escola na formação dos sujeitos.

Nesse contexto, a produção de conhecimentos indígenas coloca em questão os fundamentos da escola moderna, historicamente estruturada sob uma lógica hegemônica, disciplinar e fragmentada, principalmente, nas últimas décadas, com a investida cada vez mais acirrada do neoliberalismo e do conservadorismo na Educação e, por consequência, no currículo (Frigotto, 2010).

Tal configuração não é neutra, mas resulta de determinações sociais próprias da sociedade capitalista, nas quais o conhecimento tende a ser organizado de forma abstrata, superficial e fragmentada, o que limita a formação omnilateral.

No âmbito da educação escolar indígena, essa contradição torna-se ainda mais evidente, uma vez que os saberes tradicionais operam a partir de relações integradas entre diferentes dimensões da vida social, não se ajustando à lógica fragmentada da escola.

No caso do povo Akwẽ-Xerente, esses saberes, expressos nas narrativas, cânticos e discursos dos anciãos e anciãs, constituem formas complexas de elaboração da realidade, nas quais se articulam língua, cultura, corpo, território e organização social.

Entretanto, observa-se que tais conhecimentos ainda são pouco incorporados de forma sistemática ao currículo escolar, permanecendo, muitas vezes, à margem das práticas pedagógicas e, de igual forma, fragmentado e superficial.

Esse distanciamento evidencia uma das principais contradições da educação escolar indígena: a coexistência entre a valorização discursiva da cultura indígena e a persistência de práticas escolares baseadas em modelos que não refletem a sociedade indígena.

Os conhecimentos Akwẽ não se apresentam como conteúdos isolados, mas como sínteses da experiência histórica do povo, produzidas e transmitidas nas práticas sociais e nos rituais. Isto aproxima-se de uma concepção de conhecimento vinculada à prática social, na qual o saber é inseparável das condições concretas de existência.

Obviamente, convém reconhecer que, na trajetória histórica do povo Akwẽ-Xerente, com mais de 200 anos de contato, assim como outros povos indígenas brasileiros, colhem-se os impactos tanto do processo colonizador, com inúmeras violências, quanto a inserção de ordens religiosas e, mais recentemente, as pressões cada vez mais fortes do capitalismo no território.

Ao mesmo tempo, a escola indígena tem sido ressignificada pelo próprio povo como espaço de resistência e afirmação cultural. Nesse sentido, a escola, antes vista com desconfiança, passa a ser apropriada como instrumento de fortalecimento identitário e de construção de projetos de futuro (Baniwa, 2006).

Essa perspectiva aponta para a possibilidade de construção de uma educação escolar indígena que articule criticamente diferentes formas de conhecimento. Nessa direção, a contribuição de Saviani é fundamental ao afirmar que o conhecimento clássico corresponde ao saber elaborado historicamente e este é necessário à formação humana (Saviani, 2013).

Para os povos indígenas, torna-se central o processo de registrar, sistematizar e ‘escolarizar’ os saberes que se constituíram como fundamentais em suas trajetórias históricas, sem que isso implique sua descaracterização.

É nesse contexto que se insere o projeto de pesquisa que fundamenta este artigo, cujo objetivo central foi analisar narrativas tradicionais do povo Akwẽ-Xerente, visando sua inserção na escola como material didático e paradidático.

Como evidenciado no projeto, há uma demanda concreta nas escolas indígenas por materiais didáticos em língua Akwẽ e por maior integração dos saberes tradicionais ao currículo escolar, o que reforça a relevância desta investigação (Souza, 2024b).

A partir desse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como as narrativas dos anciãos Akwẽ-Xerente contribuem para a produção do conhecimento e para o currículo da educação escolar indígena? Trata-se, pois, de compreender essas narrativas não como elementos culturais periféricos, mas como formas legítimas de conhecimento socialmente produzidas.

Os resultados indicam que tais narrativas expressam uma totalidade concreta, na qual se articulam dimensões históricas, sociais e simbólicas da vida Akwê-Xerente. Nesse sentido, sua incorporação ao currículo escolar não deve ocorrer de forma pontual ou folclorizada, mas por meio de mediações pedagógicas e metodologias que possibilitem sua articulação com o conhecimento escolar sistematizado.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é orientada teórico-metodologicamente pelo materialismo histórico-dialético e pela Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo o conhecimento como produção social historicamente situada. A investigação não se limita à descrição dos fenômenos, mas busca apreender as mediações que constituem a realidade social em sua totalidade concreta, superando a aparência imediata dos fatos a fim de fugir da pseudoconcreticidade (Kosik, 2002).

Tal orientação teórico-metodológica parte do pressuposto de que o conhecimento não é neutro, mas produzido no interior das relações sociais e, no sistema capitalista, permeado pelas contradições e pelas determinações a ele inerentes.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBIC, com isso, assume que a educação se realiza no interior de relações contraditórias. Como destaca Saviani, a escola não é uma instituição neutra, mas atravessada por determinações sociais que expressam os conflitos de classe (Saviani, 2008). Essa compreensão é aprofundada em Saviani (2009), quando o autor afirma que o processo educativo deve possibilitar a superação da visão imediata da realidade, elevando-a a níveis mais elaborados de compreensão.

Nessa mesma direção, Frigotto (2010) evidencia que a produção do conhecimento e a educação não podem ser compreendidas fora das determinações do modo de produção capitalista. Para o autor, “a educação é atravessada por relações de poder e interesses sociais, sendo espaço de disputa entre projetos de formação humana” (Frigotto, 2010, p. 67). Tal perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem metodológica que apreenda os fenômenos educacionais em sua historicidade e contradição.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa compreende as narrativas Akwê-Xerente não apenas como objetos de análise, mas como expressões da vida social, produzidas no interior de relações históricas específicas. Trata-se de apreender essas narrativas como formas de conhecimento que articulam linguagem, cultura, corpo, território e organização social em uma totalidade concreta.

Procedimentos

O levantamento e a produção dos dados ocorreram no âmbito do projeto de pesquisa “Saberes Akwẽ-Xerente na educação escolar indígena”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2024–2025). Foram desenvolvidas as seguintes etapas, no que se refere ao Plano de Trabalho “Narrativas dos anciãos Akwẽ-Xerente: relações entre a língua e a cultura e suas contribuições para as práticas escolares”:

1. Seleção das narrativas: escolha de áudios disponíveis no acervo do Centro de Memória Xerente, priorizando aqueles relacionados à organização social, mitos de origem, aos clãs e aos rituais;
2. Transcrição em língua Akwẽ-Xerente: escuta sistemática dos áudios e registro escrito das narrativas na língua materna, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais;
3. Tradução (versão) para a língua portuguesa: elaboração da versão em português, realizada de forma coletiva e orientada, considerando as diferenças semânticas, culturais e estruturais entre as línguas;
4. Revisões sucessivas: realização de múltiplas conferências entre áudio, transcrição e tradução, com participação do estudante indígena pesquisador e da orientadora;
5. Reuniões sistemáticas de orientação: encontros regulares para discussão teórica, análise das narrativas e acompanhamento do processo de escrita;
6. Constituição do corpus de análise: organização das narrativas transcritas e traduzidas como base empírica da pesquisa;
7. Elaboração, ao longo do processo, de trabalhos acadêmicos para apresentação em eventos científicos e escrita de artigos e capítulo de livro.

Esse processo evidencia que a transcrição e a tradução não constituem etapas meramente técnicas, mas procedimentos interpretativos que envolvem decisões teóricas e culturais. Como relatado no desenvolvimento da pesquisa, a tradução da língua Akwẽ-Xerente para a Língua Portuguesa revelou-se um processo complexo, exigindo sucessivas revisões e negociações de sentido.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A presente análise fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo o conhecimento como produção histórica do ser social, inseparável das condições materiais de existência. Nesse sentido, a educação escolar é entendida como mediação no interior da prática social, sendo determinada pelas relações históricas e sociais que a constituem (Saviani, 2013).

A categoria fundante desta análise é o trabalho, concebido como dimensão ontológica constitutiva do ser social. Conforme Marx (2013), o trabalho configura-se como o processo pelo qual o ser humano medeia sua relação com a natureza, transformando-a intencionalmente e, ao mesmo tempo, transformando a si próprio.

Trata-se, portanto, de uma atividade vital por meio da qual se produzem não apenas as condições materiais de existência, mas também as formas de consciência e de sociabilidade. Com isso, o trabalho constitui a base da produção da vida social e, conseqüentemente, da produção do conhecimento, entendido como resultado histórico das práticas humanas.

Nas palavras de Marx (2013, p. 255)

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza (...) A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Saviani (2013, p. 11), nessa direção, destaca que a existência humana não é dada naturalmente, mas produzida historicamente por meio do trabalho. Isso significa afirmar que os saberes Akwê-Xerente podem ser compreendidos como formas legítimas de produção do conhecimento, articuladas à vida social, à linguagem, ao corpo e ao território.

O trabalho constitui a base ontológica da existência humana, uma vez que a produção da vida implica a transformação consciente da natureza no interior de relações sociais historicamente determinadas, processo no qual o ser humano transforma simultaneamente o mundo e a si mesmo. O conhecimento, então, deve ser compreendido como produção histórica, constituída nas práticas sociais e nas relações concretas de existência.

Nesse processo, ao transformar a natureza, o ser humano transforma também a si mesmo, produzindo não apenas sua existência material, mas também as formas de consciência e conhecimento. Por esta razão é que Saviani (2013) afirma que o conhecimento é resultado do trabalho humano e a educação deve permitir sua apropriação crítica.

A partir disso, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social, o que exige o entendimento das determinações sociais que a estruturam. Nesse sentido, a escola tem como função socializar o conhecimento sistematizado, possibilitando aos indivíduos a apropriação das objetivações humanas mais desenvolvidas (Saviani, 2013, 2021) e isso implica levantar os conhecimentos clássicos (que se firmaram com o tempo). Para tanto, é necessário levantar e identificar os “elementos naturais e

culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo” (Saviani, 2013, p. 20).

A escola, mesmo como uma instituição externa à comunidade, tem uma função nesse contexto e sua função passa pela socialização do saber sistematizado, do qual ela não pode se eximir. Pois, de conformidade com Saviani, “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2013, p. 14).

Nesse sentido, investigar os saberes tradicionais implica reconhecê-los como formas legítimas de produção do conhecimento, vinculadas às práticas sociais concretas e sistematizáveis para estarem na escola, de forma organizada e intencional.

Saviani (2013, p. 18), ao tratar do processo de alfabetização, destaca que a aprendizagem exige o domínio dos “mecanismos próprios da linguagem escrita”, o que não ocorre de forma espontânea, mas por meio de um processo deliberado, sistemático e pedagogicamente organizado. Nesse sentido, a efetiva apropriação desses mecanismos, isto é, sua internalização e domínio, constitui condição para a emancipação do sujeito no âmbito da cultura letrada.

Esse processo requer, ainda, como exemplifica Saviani (2013) ao tratar deste aspecto relacionando-o ao processo de alfabetização, que o alfabetizador não apenas domine o código escrito, mas compreenda o processo pedagógico em sua totalidade.

Como afirma o autor, “só se aprende, de fato, quando se adquire o *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, em outros termos, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (Saviani, 2013, p. 19). Portanto, é necessário identificar os conhecimentos produzidos pelo povo Akwẽ para que este seja levado à escola, de fato como objeto de aprendizagem, entendendo que nem todos os conhecimentos da comunidade e guardados pelos anciãos e anciãs farão parte do currículo da escola.

Isto também significa ratificar que os conhecimentos indígenas precisam estar presentes na escola de modo intencional e sistemático, para contribuir com a formação do sujeito Akwẽ, senão a escola se distancia do Akwẽ que a comunidade espera que seja formado, o qual deve ser reflexo da própria sociedade, trajetória histórica e práticas sociais, mesmo convivendo dentro de uma sociedade envolvente capitalista. Isto permite,

...situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de segunda natureza, que produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2013, p. 20)

A presença dos saberes indígenas na escola, portanto, não pode se dar de forma episódica ou meramente ilustrativa, mas deve ser objeto de um processo de sistematização pedagógica que possibilite sua apropriação consciente pelas novas gerações.

No caso do povo Akwê-Xerente, isso implica reconhecer que narrativas, cânticos, práticas rituais e formas de organização social constituem conteúdos formativos que, ao serem trabalhados de modo intencional, podem converter-se em “segunda natureza”, nos termos de Saviani (2013), integrando-se ao processo de formação escolar.

Tal movimento não significa submeter os saberes tradicionais à lógica escolar dominante, mas estabelecer mediações que permitam sua articulação com o conhecimento sistematizado, preservando sua vinculação com a vida social.

A escola, desse modo, deixa de operar como espaço de ruptura com a cultura indígena e passa a constituir-se como lugar de continuidade crítica, no qual os sujeitos Akwê podem se apropriar, simultaneamente, dos conhecimentos ancestrais e daqueles produzidos historicamente pela humanidade, fortalecendo sua inserção no mundo social sem perder suas referências culturais.

Ao compreender os saberes indígenas como formas de produção da existência, entende-se que são conhecimentos legítimos e não cultura ‘inferior’ ou mito. As narrativas, os rituais e a língua são, respectivamente, produtos da vida social, formas de trabalho e objetivação desta experiência.

A linguagem, por exemplo, não é mero instrumento de comunicação, mas forma de objetivação histórica da experiência humana. Ela condensa práticas, relações sociais e formas de consciência, constituindo-se como mediação fundamental na produção do conhecimento (Vygotsky, 2001).

Percebe-se, com isso, que as narrativas Akwê-Xerente, não representam apenas relatos culturais, mas expressões objetivadas da vida social do povo, nas quais se articulam trabalho, organização social, cosmologia e linguagem e isto faz parte da sua prática educativa e dos processos próprios de aprendizagem, que são os modos particulares de ensinar e aprender na comunidade, garantidos legalmente desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Isso pode ser aprofundado pela própria formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo a qual, a prática educativa se constitui como

... atividade mediadora no interior da prática social. Logo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da maneira mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa. (Saviani, 2021, p. 105)

Essa concepção refere-se à formação humana em sua totalidade, superando a fragmentação característica da sociedade capitalista (Marx, 2013; Saviani, 2013, 2021). Nessa perspectiva, Duarte (2021, p. 43) afirma que “O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos”.

Essa concepção critica diretamente a formação unilateral, reflexo da sociedade capitalista, pois esta forma para o mercado, fragmenta o conhecimento, separa a teoria da prática (como se fossem dissociáveis) e reduz o sujeito às funções específicas como ser social, não sendo formado em sua totalidade. A escola constitui-se, então, como espaço de contradição, pois ao mesmo tempo em que reproduz essa lógica, também pode tensioná-la, ao possibilitar a apropriação crítica do conhecimento.

No caso do povo Akwê-Xerente, os saberes tradicionais expressam uma forma de conhecimento que se aproxima da formação omnilateral, ao articular linguagem, corpo, território e organização social. Conforme evidenciam Nolasco e Giraldin (2017), a formação da pessoa Akwê ocorre no interior das práticas sociais, sendo inseparável da vida coletiva.

Os saberes Akwê-Xerente, portanto, expressos nas narrativas dos anciãos, constituem formas de conhecimento que articulam trabalho, linguagem e vida social, podendo contribuir para tensionar a lógica fragmentada da escola e ampliar as possibilidades da educação escolar indígena a caminho de uma formação integral, omnilateral.

A incorporação desses saberes à educação escolar indígena não deve ser compreendida como inclusão de conteúdos culturais, mas como possibilidade de reconfiguração da própria lógica escolar, como objetos de aprendizagem. Trata-se de tensionar a fragmentação do conhecimento, articulando saberes tradicionais e conhecimento sistematizado em uma perspectiva crítica.

A escola indígena, nesse contexto, constitui um espaço de disputa. Historicamente utilizada como instrumento de assimilação, ela passa a ser apropriada pelos povos indígenas como espaço de resistência, conforme Baniwa aponta ao afirmar que os povos indígenas passaram a se apropriar da escola como instrumento de luta e de afirmação de seus projetos societários (Baniwa, 2013).

Essa transformação não elimina as contradições, mas as reconfigura. A escola passa a ser espaço de tensão entre diferentes formas de conhecimento e diferentes projetos de sociedade, pois a escola é também espaço de contradição e possibilidade. No caso da educação escolar indígena, essa possibilidade se expressa na incorporação dos saberes tradicionais como forma de resistência

à lógica dominante, podendo contribuir para a construção de práticas educativas que articulem diferentes formas de conhecimento e ampliem as possibilidades da formação humana.

É essa articulação entre trabalho, linguagem e formação humana que constitui o eixo teórico que orienta a análise desenvolvida neste estudo logo adiante.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

O povo Akwê-Xerente

O povo Akwê-Xerente integra o conjunto dos povos indígenas do tronco linguístico Macro-Jê, pertencendo à família Jê Central, e apresenta uma organização social complexa, estruturada a partir de relações clânicas, rituais e sistemas próprios de produção e transmissão de conhecimento (Souza, 2024b).

O Censo (2022), no Tocantins, apontou que há 20.023 indígenas (1,32% da população), no Estado. 75,98% desta população está dentro de áreas demarcadas, o que coloca o Estado em segundo lugar no Brasil, na quantidade de povos convivendo em seus Territórios.

Segundo Souza (2024b, p. 9), “Tocantínia, onde estão os Xerente, tem 4.086 indígenas e se constituem como a maior população indígena no Estado do Tocantins. O território está situado cerca de 80 Km da capital do Estado do Tocantins (Palmas) e é composto pela área indígena Xerente e Funil, cuja área total é de 183.245,902 hectares”.

A vida social Akwê articula-se de forma indissociável entre língua, território e práticas culturais, sendo a linguagem um elemento central na constituição da identidade e na circulação dos saberes (Xerente, 2019a; Xerente, 2019b).

As narrativas tradicionais, os cânticos, as práticas rituais e os processos de nomeação não apenas expressam valores culturais, mas constituem formas de elaboração e organização da experiência social, nas quais se inscrevem princípios de pertencimento, reciprocidade e coletividade (Souza, 2024a). O conhecimento, portanto, não se apresenta como um conjunto de conteúdos isolados, mas como síntese das práticas sociais historicamente construídas pelo povo.

Souza (2026) destaca que o território não pode ser compreendido apenas em sua dimensão física, mas como espaço simbólico e político, no qual se realizam as práticas sociais, os rituais e os processos educativos próprios do povo. Ao mesmo tempo, esse território é atravessado por tensões decorrentes da expansão das relações capitalistas, que impactam diretamente as formas de organização social e as condições de reprodução dos saberes tradicionais. Nesse contexto, a educação escolar indígena emerge como espaço estratégico de mediação, podendo contribuir para a valorização e sistematização dos conhecimentos Akwê, desde que articulada às formas próprias de produção da vida social.

A pesquisa: análises e discussões

Ao longo do desenvolvimento do projeto PIBIC, 2024-2025, especialmente nas etapas de seleção, transcrição, tradução e discussão coletiva das narrativas, tornou-se evidente que os saberes Akwê-Xerente não se organizam de forma fragmentada, mas articulada à vida social.

Os resultados da pesquisa não se limitaram à transcrição e análise das narrativas, mas envolveram intensa produção acadêmica. Conforme Relatórios do projeto (Souza, 2025a; Souza, 2025b; Souza, 2026) disposto na Plataforma de Gestão de Projetos Universitários (GPU), foram realizadas:

- a) transcrições de narrativas e cânticos em Akwê e elaborada a versão em língua portuguesa;
- b) produção de um capítulo de livro, em formato de artigo, que irão compor Dossiê Temático, a convite da Comissão Organizadora do I Seminário Internacional sobre Jogos, Brincadeiras e Brinquedos dos Povos Originários;
- c) apresentação no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI - Manaus, 2025b), cujo trabalho apresentado teve o título “Surgimento dos clãs e do fogo: contribuições da narrativa para o ensino de língua materna e da cultura Akwê-Xerente para as escolas indígenas”;
- d) apresentação em eventos da UFT (I Seminário Internacional sobre Jogos, Brincadeiras e Brinquedos dos Povos Originários), cujo trabalho apresentado teve como título “Corrida com tora: tradição, cultura e resistência”;
- e) XXI Seminário de Iniciação Científica, 2025, quando se apresentou a trajetória do projeto e seu Plano de Trabalho, com o título “Narrativas dos anciãos Akwê-Xerente: relações entre a língua e a cultura e suas contribuições para as práticas escolares”.

Essas atividades evidenciam que a pesquisa além de levantar dados e analisar o conhecimento, produziu conhecimento acadêmico.

A análise das narrativas foi orientada pelo referencial do materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando apreender as relações entre linguagem e organização social, bem como as mediações entre cultura, território e práticas educativas e a constituição dos saberes tradicionais como formas de produção do conhecimento.

As narrativas foram compreendidas não só como textos, mas como expressões da vida social, cuja interpretação exige considerar suas condições de produção. Além disso, a análise dialoga com a concepção de mediação pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2001), buscando compreender as possibilidades de incorporação dessas narrativas ao currículo escolar de forma não fragmentada.

A narrativa como forma de conhecimento

As Narrativas selecionadas e transcritas durante o PIBIC 2024-2025, a partir do Plano de Trabalho “Narrativas dos anciãos Akwê-Xerente: relações entre a língua e a cultura e suas contribuições para as práticas escolares”, que faz parte do Projeto de Pesquisa “Saberes Akwê-Xerente na educação escolar indígena: possibilidades para elaboração de materiais didáticos e paradidáticos”, coordenado pela professora Dra. Luciane Silva de Souza, foram:

1. Kuzâ wamhã dasiwawizem mnõ krâiwatbroze
2. A origem dos clãs e do fogo, parte I
3. Kuzâ wamhã dasiwawizem mnõ krâiwatbroze
4. A origem dos clãs e do fogo, parte II
5. Kuiwdê waskuze
6. A história da pequena tora até a chegada da tora grande

Os resultados da pesquisa evidenciam que as narrativas dos anciãos Akwê-Xerente constituem formas complexas de produção do conhecimento, não podendo ser reduzidas a relatos culturais ou manifestações simbólicas isoladas. Ao contrário, configuram-se como sínteses históricas da experiência social, articulando dimensões ontológicas fundamentais da vida coletiva. Como se observa em:

Ahâmre, adu dasiwãihãtaze krâiwatbro kõre, mâtô aimõ kbazêiprã nĩ temre snã tkrê kahur, are tazi tetô adu aimõ rom mnõ tô siwakrum kkmã sôpre, are adu kuzâ, tê sãmr kba kõre, dasiwaze krâiwatbro kôdi tô sim romkmãdkâ nãsi tetô aimõ siwakrum snã simã romkmãdã tkrê sakrakwa. (Xerente e Souza, 2025d)

Cuja versão, ao negociar sentidos na Língua Portuguesa, foi traduzida da seguinte forma:

Antigamente, quando surgiram os clãs do povo, contam que, naquele tempo, as pessoas viviam de outro modo, organizadas conforme seus grupos, aprendendo e ensinando entre si. Assim, os mais velhos transmitiam seus conhecimentos, orientando a vida coletiva e a formação das pessoas. Foi nesse processo que se constituíram os clãs e sua organização social. Dizem que até hoje esse ensinamento permanece, sendo lembrado nas narrativas e nas práticas do povo, nos rituais e nos modos de viver, reafirmando continuamente a existência e a organização dos clãs. (Xerente e Souza, 2025d, tradução nossa)

A narrativa “A origem dos clãs e do fogo”, demonstrada no trecho transcrito, constitui um dos principais *corpus* empíricos desta investigação. A tradução (versão para Língua Portuguesa) evidencia que não se trata de uma simples correspondência linguística, mas de um processo interpretativo, no qual os sentidos são reconstruídos a partir das relações entre língua, cultura e organização social.

Como apontam Sousa Filho (2007) e Xerente (2019a), o povo Akwê-Xerente não organiza as frases por sujeito-verbo-objeto fixo, mas por relações semânticas e pragmáticas. Exemplo disso pode ser notado no trecho “, mâtô aimô kbazêiprã nĩ temre snã tkrê kahur”, em que se tem: **aimô** = marcador temporal/contextual; **snã** = marcador relacional (conectivo discursivo) e **tô** = marcador de referência/ação.

No próprio título da parte I e II da narrativa “A origem dos clãs e do fogo”, “Kuzâ wamhã dasiwawizem mnô krãiwatbroze ...” (Souza e Xerente, 2025b; Xerente e Souza, 2025b), a análise desse enunciado, bem como do conjunto da narrativa, indica que não se trata apenas de uma explicação mítica, mas de uma forma de conhecimento que organiza a compreensão da origem social dos clãs e das relações coletivas do povo Akwê-Xerente.

Como evidenciado no relatório final do projeto, a transcrição dessas narrativas permitiu compreender que “a língua e a cultura aparecem de forma indissociável nos discursos dos anciãos” (Souza, 2024c).

A narrativa, nesse sentido, atua como mediação entre memória, organização social e formação das novas gerações, constituindo-se como prática social de produção e transmissão do conhecimento. Tal entendimento converge com a perspectiva de Lukács, para quem a linguagem é forma de objetivação do ser social, condensando relações históricas e práticas coletivas (Lukács, 2013).

Os dados produzidos durante a pesquisa reforçam essa interpretação. Conforme descrito no desenvolvimento do plano de trabalho, a transcrição e tradução das narrativas exigiram múltiplas revisões, evidenciando que transcrever um texto em Akwê e traduzir da língua materna para a língua portuguesa não é algo fácil “[...] é um processo complexo e que exige muita atenção e revisões” (Souza, 2025a; Xerente e Souza, 2025b).

A complexidade do processo de transcrição e tradução evidencia que a narrativa não pode ser compreendida como simples registro linguístico, mas como prática social situada, que envolve memória, experiência e pertencimento.

Conforme indicado nos materiais produzidos no âmbito do projeto, as narrativas “aparecem nos cânticos, discursos e ensinamentos dos anciãos, sendo fundamentais para a transmissão dos saberes do povo” (Souza, 2026).

O processo de transcrição, dessa forma, não constitui apenas uma atividade técnica, mas um movimento de mediação entre diferentes sistemas de conhecimento, no qual se articulam língua, cultura e formas de interpretação do mundo. Tal mediação implica necessariamente escolhas, negociações de sentido e reconfigurações, revelando o caráter histórico e social da linguagem.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, as narrativas Akwê-Xerente podem assumir papel central no processo educativo, não como conteúdos periféricos, mas como formas de conhecimento a serem mediadas pedagogicamente.

Conforme Saviani (2013), a educação escolar deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento produzido historicamente, articulando-o à prática social. Nesse sentido, ao serem incorporadas ao currículo, as narrativas operam como mediação entre o saber tradicional e o conhecimento sistematizado, contribuindo para a formação dos estudantes em uma perspectiva mais ampla.

Longe de se restringirem ao campo da oralidade, essas narrativas configuram-se como instrumentos teórico-práticos que possibilitam compreender a realidade social em sua totalidade, fortalecendo a educação escolar indígena como espaço de produção de conhecimento, memória e resistência.

A análise dos dados evidencia, também, que os saberes Akwê-Xerente se estruturam como uma totalidade concreta, na qual diferentes dimensões da vida social se articulam de forma indissociável.

Em primeiro lugar, a língua emerge como meio fundamental de produção do conhecimento. As narrativas transcritas revelam que a língua Akwê não é apenas instrumento de comunicação, mas forma de organização do pensamento e da experiência social.

Conforme o projeto de pesquisa (Souza, 2024a), há uma preocupação central com a produção de materiais em língua materna, justamente porque: os saberes indígenas “aparecem nas narrativas, cantos/cânticos e discursos dos anciãos e anciãs” (Souza, 2024a, p. 3).

Em segundo lugar, o corpo constitui elemento central na organização social e na produção de conhecimento. Exemplo disso são as práticas rituais, as pinturas corporais e os processos de nomeação expressam formas de aprendizagem e pertencimento social (Nolasco; Giraldin, 2017). Esses elementos aparecem de forma recorrente nas narrativas analisadas, evidenciando que o conhecimento é incorporado e vivido, não somente transmitido abstratamente.

Em terceiro lugar, o território configura-se como espaço de reprodução da vida social e, consequentemente, do conhecimento. As narrativas não se dissociam do território, mas o constituem como referência fundamental para a organização social e cultural.

Essa articulação entre língua, corpo e território confirma a concepção de Kosik, segundo a qual “a realidade concreta não é a soma de fatos isolados, mas a totalidade das relações que os constituem” (Kosik, 2002, p. 41).

Diferentemente da lógica escolar fragmentada, os saberes Akwê tendem a se organizar por meio dessa totalidade, integrando diferentes dimensões da existência social em um único sistema de significação. Nessa perspectiva, o território não se reduz a um espaço físico ou

geográfico, mas constitui-se como dimensão ontológica da vida social, no qual se inscrevem práticas, saberes e relações históricas.

É no território que se realizam os rituais, as formas de trabalho, os processos de socialização e a transmissão intergeracional dos conhecimentos. As narrativas Akwê-Xerente, portanto, ao remeterem constantemente ao território, expressam tanto uma localização espacial, como uma forma de existência social.

A colocação em questão aproxima-se da concepção de Marx (2013), para quem a vida social se produz nas relações concretas entre os seres humanos e a natureza, mediadas pelo trabalho. Desse modo, território, trabalho e cultura constituem dimensões indissociáveis da produção do conhecimento. Isso possui implicações diretas para a educação escolar indígena.

Conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve atuar como mediação entre o saber sistematizado e a prática social, o que implica reconhecer o território como princípio organizador do currículo. Pois, a educação escolar só cumpre sua função quando articula o conhecimento elaborado às condições concretas de vida dos sujeitos (Saviani, 2013).

Nesse sentido, a incorporação do território como eixo estruturante das práticas pedagógicas possibilita superar a fragmentação do conhecimento, aproximando a escola da realidade vivida pelos estudantes e fortalecendo a produção de conhecimentos situados, críticos e socialmente referenciados.

Implicações para o currículo

As análises levam a uma contradição central, por um lado, a lógica da escola, que é baseada na fragmentação do conhecimento e, por outro, os saberes indígenas, que são estruturados como totalidade integrada. Essa contradição se manifesta de forma concreta nas práticas escolares.

Como apontado no projeto (2024) e nos relatórios (Souza, 2025a, 2025b, 2026), há uma lacuna significativa na incorporação dos saberes tradicionais ao currículo, bem como na produção de materiais didáticos adequados às especificidades culturais e linguísticas do povo Akwê-Xerente.

A análise indica que a incorporação das narrativas ao currículo exige uma reconfiguração da própria lógica escolar, de modo a reconhecer a língua Akwê como língua de produção do conhecimento, incorporar narrativas, cânticos e rituais como conteúdos estruturantes e afirmar os anciãos como sujeitos educativos. Trata-se, nesse sentido, de deslocar o currículo de uma organização fragmentada para outra perspectiva, mais próxima da totalidade da vida social.

Um exemplo significativo dessa articulação é a corrida com tora, analisada em produções derivadas do projeto. Conforme descrito, a corrida de tora “não é apenas uma atividade física ou

um jogo, mas carrega o significado histórico de resistência, proteção e manutenção dos valores culturais” (Souza e Xerente, 2025c, p. 4).

Essa prática evidencia que o conhecimento é produzido coletivamente, articulando corpo, território, cooperação e organização social. Trata-se, portanto, de um exemplo concreto de como os saberes tradicionais podem fundamentar práticas pedagógicas. Essa discussão dialoga com Saviani (2013), ao afirmar que a escola deve mediar a relação entre o saber sistematizado e a prática social e com Duarte (2013), ao destacar a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento para possibilitar a formação crítica.

A análise realizada permite afirmar que a incorporação dos saberes tradicionais à educação escolar indígena exige transformações estruturais no modo como o currículo é concebido e organizado.

Em primeiro lugar, é necessária a superação da lógica disciplinar fragmentada, que reduz o conhecimento a conteúdos isolados e descontextualizados. Os saberes Akwẽ-Xerente demonstram que o conhecimento se produz na articulação entre diferentes dimensões da vida social.

Em segundo lugar, impõe-se a construção de um currículo intercultural crítico, que não se limite à inclusão superficial de elementos culturais, mas reconheça os saberes tradicionais como formas legítimas de produção do conhecimento. Nesse sentido, conforme Baniwa (2013), a escola indígena pode constituir-se como espaço de fortalecimento identitário e de construção de projetos próprios.

Em terceiro lugar, destaca-se a necessidade de produção de materiais didáticos bilíngues, especialmente em língua Akwẽ, como evidenciado no próprio projeto de pesquisa, que aponta para a carência desses materiais nas escolas indígenas.

Por fim, os resultados indicam que a educação escolar indígena pode assumir um papel estratégico na articulação entre diferentes formas de conhecimento, desde que orientada por mediações pedagógicas críticas. Nesse processo, as narrativas dos anciãos, os rituais e as práticas culturais não devem ser compreendidos como elementos periféricos, mas como fundamentos da formação humana.

É a partir dessa base que se torna possível compreender a linguagem como dimensão constitutiva da produção do conhecimento.

Análise linguística da narrativa Akwẽ-Xerente: linguagem como objetivação do social

A análise das narrativas Akwẽ-Xerente evidencia que a língua não opera apenas como meio de comunicação, mas como forma de organização do pensamento e de objetivação da realidade social.

Tomando como referência o trecho inicial da narrativa transcrita “Kuzâ wamhã dasiwawizem mnõ krãiwatbroze” (Souza e Xerente, 2025b), observa-se que a estrutura linguística da língua Akwẽ apresenta uma organização semântica distinta da língua portuguesa, marcada pela integração entre ação, coletividade e referência social.

Ainda que uma análise morfossintática completa exija descrição gramatical aprofundada, é possível identificar alguns elementos relevantes, nas transcrições (Souza e Xerente, 2025b; Xerente e Souza, 2025b; Souza, 2026):

- (i) a recorrência de marcadores relacionais como *mnõ*, associadas a processos e relações entre eventos (Xerente, 2019a; Cotrim, 2016);
- (ii) a presença unidades lexicais complexas, como *krãiwatbroze*, que condensam categorias sociais, como os clãs (Xerente, 2019b; Cotrim, 2016);
- (iii) a predominância de estruturas enunciativas de caráter relacional que privilegiam relações e processos, em detrimento de sujeitos individualizados (Braggio, 2005; Frazão, 2019).

Esses elementos evidenciam que a língua Akwẽ organiza-se a partir de uma lógica relacional, na qual as unidades linguísticas não operam de forma isolada, mas constituem um sistema integrado de produção de sentidos. Tal característica converge com a concepção de Lukács (2013), para quem a linguagem constitui uma forma de objetivação do ser social, inseparável das práticas humanas e das relações historicamente produzidas. Nesse sentido, a língua não apenas expressa a realidade social, mas participa ativamente de sua constituição, articulando pensamento, experiência e organização coletiva.

A complexidade do processo de tradução reforça essa interpretação. Como evidenciado no desenvolvimento da pesquisa, a tradução da língua Akwẽ-Xerente para a língua portuguesa exigiu sucessivas revisões e negociações de sentido, indicando que não há correspondência direta entre os sistemas linguísticos. Trata-se, portanto, de um processo de reconstrução de sentidos, e não de simples equivalência lexical. Essa constatação pode ser compreendida, em termos teóricos, a partir da concepção de Vygotsky (2001), segundo a qual “o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela” (p. 296), evidenciando a unidade entre linguagem e pensamento. Nessa perspectiva, a tradução não se limita à transposição de palavras, mas envolve a reconfiguração de sentidos, uma vez que cada língua organiza a experiência social de maneira própria.

Do ponto de vista teórico, isso confirma que a linguagem constitui forma de conhecimento, o que vai ao encontro do que pontua Vygotsky, para quem “o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela” (Vygotsky, 2001, p. 296), evidenciando a unidade entre linguagem e pensamento.

Essa compreensão é aprofundada pelas contribuições de Tpêkru Xerente (2019) e Sôpre (2019a) e Xerente (20202019b), que analisam a língua Akwê a partir de sua inserção na vida social. Segundo Para esses autores, a língua está diretamente vinculada à organização social e às relações de pertencimento, sendo constituindo elemento estruturante das relações coletivas da vida coletiva. Como afirma Tpêkru Xerente (20192019a, p. 34):, “a língua akwê carrega o modo de viver do povo, ela mostra quem somos, de que clã somos e como nos relacionamos com os outros”.

De forma convergente, Sôpre Xerente (20202019b, p. 18) destaca: “as palavras não são apenas palavras, elas trazem o ensinamento dos mais velhos e a forma como o povo se organiza”. Essas formulações evidenciam que os termos linguísticos não são apenas signos, mas formas de inscrição simbólica da organização social.

No *corpus* analisado, termos como *krãiwatbroze* expressam pertencimento, função social e memória coletiva, não sendo redutíveis a traduções diretas (‘literais’).

Estudos linguísticos, como os de Sousa Filho (2007), Braggio (2005), Frazão (2013) e Cotrim (2016) corroboram essa interpretação ao demonstrar que a língua Akwê apresenta estruturas gramaticais que refletem uma lógica relacional, na qual o significado depende do contexto social e cultural.

Dessa forma, a microanálise linguística permite afirmar que:

- (i) a língua Akwê é constitutiva da organização social;
- (ii) os termos expressam relações de pertencimento e coletividade;
- (iii) a linguagem atua como memória social e forma de transmissão do conhecimento;
- (iv) a tradução implica necessariamente reinterpretação cultural.

Esses elementos possuem implicações diretas para a educação escolar indígena. Ao desconsiderar a estrutura linguística e simbólica da língua Akwê, a escola, por um lado, tende a impor uma lógica externa, fragmentada e abstrata. Por outro lado, ao reconhecer a língua como forma de conhecimento, abre-se a possibilidade de construção de práticas pedagógicas coerentes com a realidade sociocultural dos estudantes.

A língua Akwê-Xerente, longe de constituir mero instrumento de comunicação, organiza-se como forma histórica de produção do conhecimento, articulando sons, classes de palavras, relações sociais e modos próprios de significação. Estudos recentes mostram que sua dinâmica

interna envolve variação geracional, processos fonético-fonológicos em curso, padrões silábicos específicos e uma organização morfológica e morfossintática complexa, que não pode ser reduzida ao léxico isolado (Braggio, 2005; Cotrim, 2016; Frazão, 2013; Xerente, 2019a).

A língua Akwê opera por meio de uma lógica relacional, na qual os significados e os usos se vinculam às práticas sociais e à organização coletiva do povo. Tal constatação reforça a necessidade de sua presença sistemática na escola indígena, não apenas como objeto de ensino, mas como língua de produção do conhecimento, de memória e de transmissão intergeracional dos saberes.

A análise linguística reforça a tese central deste estudo: a língua Akwê-Xerente não é apenas meio de comunicação, mas forma de produção do conhecimento, constituindo elemento fundamental para a construção de um currículo intercultural crítico.

A estrutura linguística da língua Akwê, como se observa, tanto expressa a realidade social, quanto a constitui, evidenciando que linguagem, pensamento e organização social formam uma unidade ontológica.

Essa característica evidencia, em termos ontológicos, que os saberes Akwê-Xerente não são apenas conteúdos culturais, mas formas complexas de produção do conhecimento, ancoradas na totalidade da vida social.

A partir das análises realizadas, torna-se possível sintetizar os principais achados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo da pesquisa PIBIC 2024-2025 evidencia que os saberes Akwê-Xerente, expressos nas narrativas dos anciãos, nos cânticos, nos rituais e nas práticas sociais, não se configuram como conhecimentos periféricos ou meramente culturais e mitológicos, mas são formas fundamentais de produção do conhecimento humano (Marx, 2013; Lukács, 2010, 2013). Trata-se de saberes que se configuram como objetivação histórica do ser social, articulando linguagem, trabalho, corpo, território e organização coletiva em uma unidade concreta.

Sob uma perspectiva ontológica, inspirada em Marx (2013) e Lukács (2010, 2012), a produção do conhecimento não pode ser reduzida à ciência formal ou aos conteúdos sistematizados pela escola moderna.

Como demonstrado, o conhecimento emerge da prática social, sendo constituído nas relações históricas que os sujeitos estabelecem com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Nesse processo, a linguagem assume papel central, não como simples instrumento, mas como

forma de objetivação da experiência social, condensando modos de vida, formas de organização e visões de mundo.

Os resultados da pesquisa, ao analisarem analisar as narrativas Akwẽ-Xerente e seu processo de transcrição e tradução, evidenciam que esses saberes operam a partir de uma lógica de totalidade, na qual diferentes dimensões da vida social se encontram integradas.

Essa característica contrasta diretamente com a forma escolar moderna sob a perspectiva capitalista, marcada pela fragmentação do conhecimento e pela separação entre sujeito e objeto, teoria e prática, cultura e natureza, cultura e ser humano. Nesse contexto, a educação escolar indígena se encontra diante de uma contradição estrutural.

Por um lado, pode reproduzir a lógica dominante da escola do capital, que, conforme criticado por Frigotto (2010), tende a limitar a formação humana à adaptação às exigências do sistema, esvaziando o conhecimento de sua dimensão crítica e histórica. Por outro, pode afirmar-se como espaço de mediação crítica entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo os saberes tradicionais como produções legítimas e fundamentais para a formação humana.

Essa tensão não se resolve de forma abstrata, mas no interior das práticas pedagógicas concretas, pois como indica Saviani (2013), a escola é uma mediação historicamente situada, cujo sentido depende das condições sociais e das práticas que nela se desenvolvem.

O sentido histórico da educação escolar indígena dependerá das mediações pedagógicas construídas no cotidiano escolar: da forma como os conteúdos são organizados, da presença ou ausência da língua materna, do reconhecimento dos anciãos como sujeitos educativos e da articulação entre saberes tradicionais e conhecimento sistematizado.

Quando fundamentada nos saberes Akwẽ-Xerente, a escola deixa de operar como instrumento de negação cultural e de invisibilização do Território e tudo que dele faz parte e passa a constituir-se como espaço de produção de conhecimento, memória e resistência. Nesse movimento, a educação escolar indígena não somente preserva a cultura, mas a reinscreve em novas formas históricas, articulando tradição e contemporaneidade para formar sujeitos conscientes e críticos, que caminhe para superação do sistema capitalista.

A contribuição deste estudo reside em evidenciar que a incorporação das narrativas e dos saberes tradicionais ao currículo não deve ocorrer de forma pontual ou folclorizada, mas como princípio estruturante da prática pedagógica. Trata-se, portanto, de reconhecer que a produção do conhecimento é plural e que a escola, ao se abrir para essa pluralidade, amplia suas possibilidades formativas.

Ao evidenciar a articulação entre linguagem, território, corpo e organização social, o estudo contribui também para o avanço das discussões sobre educação escolar indígena e

epistemologias indígenas, ampliando as possibilidades de construção de práticas pedagógicas interculturais críticas.

Por fim, a análise permite afirmar que a luta pela educação escolar indígena se configura como uma luta ontológica: pela afirmação de outras formas de ser, conhecer e produzir a vida social. Nesse sentido, os saberes Akwê-Xerente não apenas tensionam os limites da escola, mas apontam para sua possível transformação, na direção de uma educação comprometida com a formação humana omnilateral, com a justiça social e com a construção de outras formas de sociabilidade.

Agradecimentos

Ao apoio financeiro recebido do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e à FAPTO.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2013.
- BANIWA, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Revisitando a fonética/fonologia da língua Xerente Akwê: uma visão comparativa dos dados de Martius (1866) a Maybury-Lewis (1965) com os de Braggio (2004). **Signótica**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 251-273, jul./dez. 2005.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- COTRIM, Rodrigo Guimarães Prudente Marquez. **Uma descrição da morfologia e de aspectos morfossintáticos da língua Akwê-Xerente (Jê Central)**. 2016. 469 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- FRAZÃO, Kêth Simas. **A sílaba no Xerente (Jê)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica conta a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.
- DUARTE, Newton. Lukács e Savini: a ontologia social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica conta a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

NOLASCO, Genilson; GIRALDIN, Odair. Aprender e ensinar: a “pedagogia” akwê-Xerente e a construção da pessoa. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 9–20, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica conta a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOUZA FILHO, Sinval Martins. **Descrição gramatical do Akwê-Xerente**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SOUZA, Luciane Silva de. **Saberes Akwê-Xerente na educação escolar indígena: possibilidades para elaboração de materiais didáticos e paradidáticos**. Projeto de pesquisa (PIBIC). Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2024a.

SOUZA, Luciane Silva de. Escolas indígenas do território Akwê-Xerente, em Tocantínia, Tocantins. **Revista Taka’a**, Barra do Bugres (MT), v. 2, Jan/Dez, e2024001, ISSN: 2965-6796, 2024b. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rtakaa/article/view/12841>
Acesso em: 22 de setembro de 2025.

SOUZA, Luciane Silva de. **Relatório parcial do projeto PIBIC 2024–2025**. GPU/Miracema do Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2025a.

SOUZA, Luciane Silva de. **Relatório final do projeto PIBIC 2024–2025**. GPU/Miracema do Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2025b.

SOUZA, Luciane Silva de. **Relatório parcial do projeto PIBIC 2025–2026**. GPU/Miracema do Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2025b.

SOUZA, Luciane Silva de; XERENTE, Antônio Raimundo Simãwe. **Corrida com tora: tradição, cultura e resistência**. Trabalho apresentado em I Seminário de Pesquisa em

Educação e Educação Física e I Seminário Internacional sobre Jogos, brincadeiras e brinquedos dos povos Originários. 13 a 15 de novembro de 2025. Miracema: Universidade Federal do Tocantins, 2025c.

SOUZA, Luciane Silva de; XERENTE, Antônio Raimundo Simãwe. **Transcrição dos dados: língua Akwẽ e língua portuguesa.** GPU/Miracema do Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2025d.

XERENTE, Armando Sõpre. **Particularidades dos sons, nomes, verbos, advérbios e posições em Akwẽ (Xerente), família Jê central, tronco Macro-Jê.** 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019a.

XERENTE, Valteir Tpêkru. **Os substantivos em Akwẽ Mrmêze: uma proposta lexicográfica na perspectiva da identidade Xerente.** 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019b.

XERENTE, Antônio Raimundo Simãwe; SOUZA, Luciane Silva de. **Narrativas dos anciãos Akwẽ-Xerente: relações entre língua e cultura e suas contribuições para as práticas escolares.** Plano de trabalho PIBIC 2024-2025. Universidade Federal do Tocantins, 2024.

XERENTE, Antônio Raimundo Simãwe; SOUZA, Luciane Silva de. **Narrativas dos anciãos Akwẽ-Xerente: relações entre língua e cultura e suas contribuições para as práticas escolares.** Relatório PIBIC. Universidade Federal do Tocantins, 2025a.

XERENTE, Antônio Raimundo Simãwe; SOUZA, Luciane Silva de. **Surgimento dos clãs e do fogo: contribuições da narrativa para o ensino de língua materna e da cultura Akwẽ-Xerente.** Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), de 5 a 8 de agosto de 2025. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2025b.

SOUZA, Luciane Silva de; XERENTE, Antônio Raimundo Simãwe. **Transcrição dos dados: língua Akwẽ e língua portuguesa.** Anexos. Universidade Federal do Tocantins, 2025d.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.