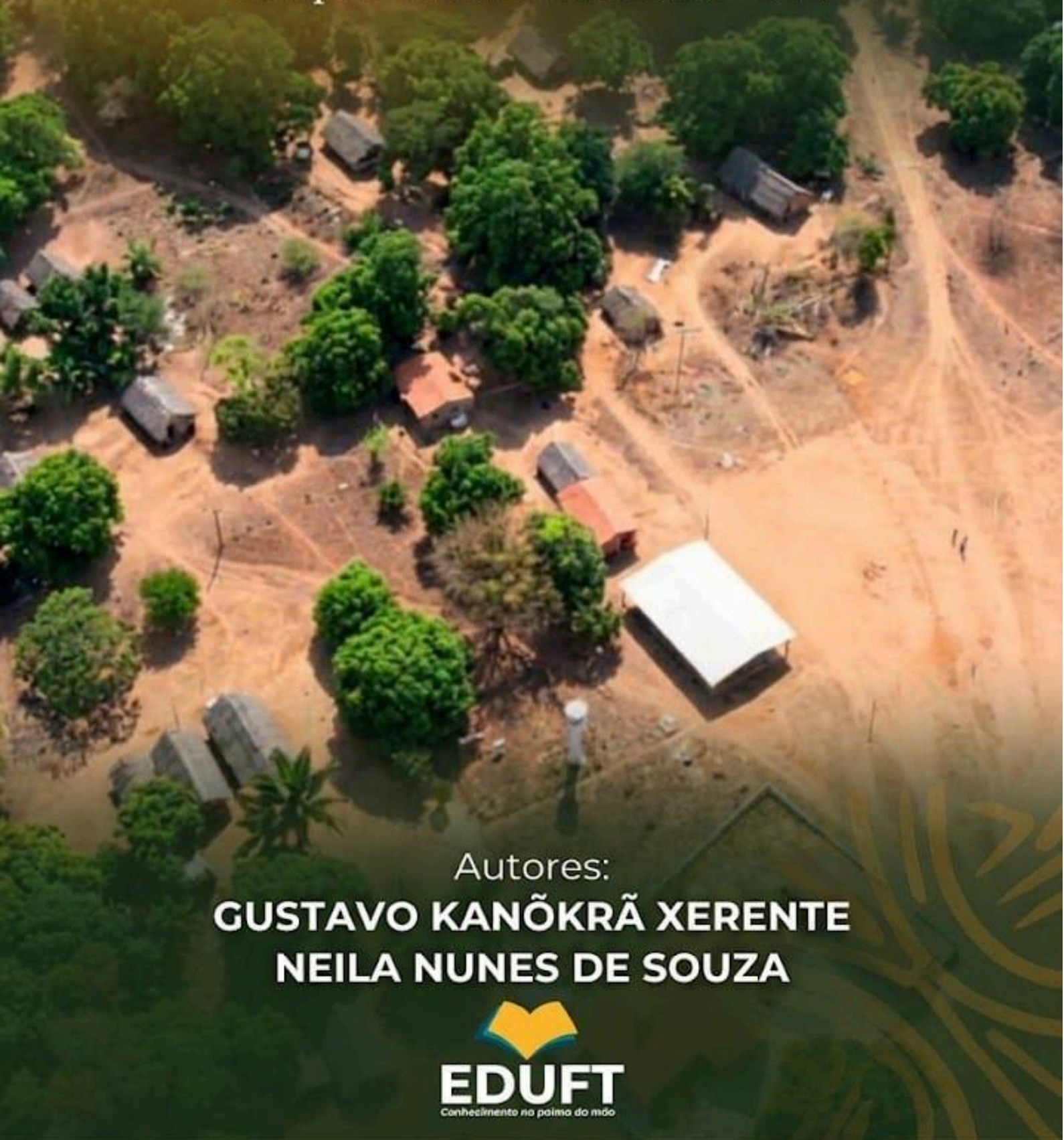


RETRATO INDÍGENA

AKWÊ XERENTE

Campus de Porto Nacional - UFT



Autores:

GUSTAVO KANÕKRÃ XERENTE

NEILA NUNES DE SOUZA

RETRATO INDÍGENA **AKWÊ XERENTE**

Campus de Porto Nacional - UFT

Autores:
GUSTAVO KANÕKRÃ XERENTE
NEILA NUNES DE SOUZA

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:
Campus de Porto Nacional - UFT

GUSTAVO KANÕKRÃ XERENTE
NEILA NUNES DE SOUZA

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:

CAMPUS DE PORTO NACIONAL - UFT

VOLUME ÚNICO

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:
Campus de Porto Nacional - UFT

GUSTAVO KANÕKRÃ XERENTE
NEILA NUNES DE SOUZA

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:

CAMPUS DE PORTO NACIONAL - UFT

1ª Edição
Volume Único
PALMAS
2026

Universidade Federal do Tocantins Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora

Maria Santana Ferreira dos Santos
Milhomem

Vice-reitora

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Bruno Barreto Amorim Campos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguen
Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Marcos Vinicius Giongo Alves

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar
Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:
Campus de Porto Nacional - UFT

Ficha técnica

Diagramação: Ana Luiza Lopes Costa

Revisão: Profa. Karoline Martins de Carvalho
Profa. Poliana Alves de Oliveira

DOI: 10.20873//_eduft_2026_57

Ficha catalográfica

W388 Retrato Indígena Akwē Xerente: Campus de Porto Nacional - UFT [livro digital] Volume Único / Autores: Gustavo Kanôkrã Xerente e Neila Nunes De Souza

Palmas, TO
: EdUFT, 2026.
109 p.

ISBN nº 978-65-5390-262-6

1. Educação 2. Formação 3. Inclusão 4. Campus; I. Xerente, Gustavo Kanôkrã. II. Souza, Neila Nunes de. III. Retrato Indígena Akwē Xerente: Campus de Porto Nacional - UFT.

CDD 980.1

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

Īsimā ĭwapu snā waza kmā snā krat, tō aimō waptōkwa zawre danĩsizep nā, tahā si tet aimō kbure tkrīm sakra pēs, tākānē ĭzam pibumā, pkē toi snā māt ĭmwē aimō ĭtkrmā krēnistu pibumā tākāhā ĭkuikre wē hā. Tapari watō aimō kmā ĭnpokpuk ĭmmā nā, mātō ĭwaihāk ĭpkēkrē wa krhēm̄ba snā, tazi watō kmādāk aimō ptābā krsikwanĩ kra das kātō sīm pikōimā, waihku nā re romttui nā kātō dure romze kmā hēm̄ba nā re māt aimō tsĩkwanĩ kuiput, tazi dure sīm romkmādkā nā mātō ĭmwasku aimō nōkwa rompra krsikwanĩ mnō wa zatō kra tkrē ssāi pēs kātō dure rowē snā tkrē kwape pēs, tanē zep hawi romtui krowi zatō tpkē wapu. Tō tanē waza dure wa ĭhēm̄ba, ĭkra kātō ĭmrō pra waza krĩ si kwanĩ. Īkuitab snā waza ĭmrēm, ĭptōkwa nīm romkmādā te tō aimō thēm̄ba ĭsimāsus zep wa. Wazatō ĭpkē wadāk aimō tē kmē kmā dkā kō hawi isinōkra tē kmē kāpus mnō hēsuka zanāmr kuipdu, tō tahā airē ĭsimāzus ze ĭptokwai tē, pkē krē tkrē waikē zepuk tē kmā dkā pibumā. Tanē nmē waza aimō tmā sakrē, ĭrtiwē snā tākāhā ĭtka kuikre hā, hēm̄ba pisirē nāre māt aimō krsi mēkwar tē wanōkrtō kuintu pibumā kātō tē wanĩptē da, tanē nmē tō,

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT

kaimã, amã wat kasanãmr kuiput ãmmã, APOÊMIO WAKMÕRÃ
XERENTE.

Registros Akwë

DASĪPĒ – Festa Grande



RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:
Campus de Porto Nacional - UFT



RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:
Campus de Porto Nacional - UFT



RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT

Memórias do Professor Kanokrã (2024)



Qualificação da Dissertação de Mestrado Gustavo Kanokrã Xerente

Aldeia Funil (2024)

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT



Qualificação da Dissertação de Mestrado Gustavo Kanokrã Xerente

Aldeia Funil - Registro com a família (2024).



Banca de Qualificação - PPGLetras na Aldeia Funil (2024).

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT



Defesa de Mestrado - Campus de Porto Nacional - UFT (2025).

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT



Defesa de Mestrado - Campus de Porto Nacional - UFT (2025).



RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT



RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:
Campus de Porto Nacional - UFT



Apresentação

Esta obra é fruto inicialmente da primeira dissertação defendida por um indígena no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT (PPGLETRAS) do Campus de Porto Nacional. Organizamos partindo da Dissertação defendida no ano de 2025, com o seguinte título: Por um olhar atento, falantes de Língua Akwê e Portuguesa, desafios e percursos dos acadêmicos indígenas Xerente nos Cursos de Graduação de Porto Nacional – TO. Fizeram parte da banca examinadora da dissertação o Prof. Dr. Mauricio Alves da Silva - Universidade Federal do Tocantins (UFT) e o Prof. Tulio Barbosa - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Assim, suprimimos e também trouxemos outros estudos e imagens na configuração desta obra que caracteriza-se como um estudo autoral, ou seja, o indígena falando de sua realidade concreta na universidade, no que apresentamos RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional – UFT.

Assim, o presente trabalho apresenta estudos defendidos na dissertação do Professor Gustavo Kanokrã Xerente e reúne estudos do pós-doutoramento da Professora Neila Nunes de Souza, orientadora da referida dissertação. Dedicamos aos leitores uma leitura atenta, pois o texto é apresentado na primeira pessoa do singular, nas vivências únicas do autor indígena e na terceira pessoa do plural, quando compartilhamos as vivências, sobretudo, na universidade, mas que extrapolam no convívio da aldeia. Nossas vozes se misturam em diálogo, nessa experiência única e complexa, de memórias, existência e “reexistência”, mas sobretudo de denúncia.

Nos propomos a apresentar os desafios enfrentados pelos acadêmicos indígenas do povo Akwê-Xerente no ensino superior, especificamente nos cursos de graduação ofertado no campus de Porto Nacional. O estudo traz as dificuldades que esses estudantes indígenas encontram devido à barreira linguística entre o português, que é a língua oficial de ensino brasileira, e o Akwê, língua materna do povo Xerente, que se autodenomina Akwê. Além do mais, a pesquisa explora o impacto cultural manifestado a partir do envolvimento no cenário social de aprendizagem universitário, e na mesma proporção, elenca as implicações dessa dinâmica no processo educacional dos indígenas, postulando a importância de um olhar atento às especificidades culturais e linguísticas desses acadêmicos indígenas sonhadores, na busca por reforçar o conhecimento do não indígena e contribuir para o fortalecimento da cultura Indígena Akwê.

O estudo demonstra que o percurso dos acadêmicos Akwê são marcados por esforços e enfrentamento árduo para conciliar as

demandas do ensino superior com a preservação de sua identidade cultural e linguística. O trabalho também discute a necessidade de políticas educacionais que levem em conta a diversidade cultural indígena e promovam inclusão e suporte para os povos indígenas na universidade. Além dos indígenas na universidade o olhar sobre a docência na Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Em síntese, o estudo apresenta traços e marcos de um indígena que enfrentou muitos desafios na universidade. A intenção é contribuir para uma reflexão crítica e chamar a atenção para a importância de olhares institucionais e governamentais, com o objetivo de implementar uma educação que respeite e valorize as diversidades linguísticas e culturais. Dessa forma, busca-se possibilitar o reconhecimento dos desafios enfrentados pelos acadêmicos indígenas e propor caminhos para uma maior inserção em universidades, de modo que o sucesso acadêmico desses estudantes, mesmo diante de comportamentos tímidos, possa estar em sintonia com a sociedade não indígena.

A obra é apresentada em quatro capítulos. O primeiro capítulo contempla uma visão geral do tema a ser abordado, e se concentra nos desafios e trajetórias dos acadêmicos indígenas Akwê-Xerente. O estudo discute as experiências desses estudantes no ensino superior, abordando o confronto entre o saber ocidental e o saber nativo, as dificuldades com conteúdo e o modo de aprendizagem dos indígenas.

No segundo capítulo, a pesquisa evidencia sobre a organização social do povo Akwê e como a educação escolar se insere nessa dinâmica. Destacando a transição da educação tradicional, que se dava pela oralidade no pátio da aldeia ("Warã"), para o ensino formal nas escolas. O capítulo aborda ainda sobre as mudanças na forma de transmitir e adquirir conhecimento, além de refletir sobre a trajetória dos estudantes indígenas desde a aldeia até a universidade.

O terceiro capítulo, compreenderá uma reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pelos indígenas na universidade, como a discriminação, o estigma e o acesso limitado à educação de qualidade. Além disso, o texto discute os conflitos que surgem entre o conhecimento tradicional e a educação ocidental, a marginalização cultural e a necessidade de se adotar estratégias para superar esses desafios e promover a integração e a harmonia. O capítulo também se propõe a discutir os elementos da docência na universidade.

O quarto capítulo, trata da apropriação da língua portuguesa e da escrita como uma forma de reexistência, que possibilita enriquecer tanto a tradição indígena quanto a acadêmica. O texto ainda ressalta que as palavras têm o poder de abrir caminhos e desconstruir preconceitos.

Posteriormente, apresenta-se uma das partes essenciais, na qual será dedicada às considerações finais acerca da pesquisa, com sugestões, apontamentos de limitações, reflexões sobre os achados e as principais contribuições.

Você vivenciará uma experiência única entre o universo indígena e a universidade.

Está convidado(a) a leitura!

Os autores

Tênharêê!

Obrigada!

Prefácio

Prefaciar uma dissertação como esta é uma honra e, ao mesmo tempo, um exercício de reflexão sobre a importância da produção de conhecimento comprometida com a realidade dos acadêmicos Akwê Xerente. Ao concluir a leitura de “RETRATO INDÍGENA AKWÊ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT”, percebo que esta obra representa uma contribuição significativa para os estudos sobre a educação superior indígena no Tocantins, ao trazer para o centro do debate as trajetórias, os desafios e as conquistas dos estudantes Akwê Xerente no ambiente universitário.

Esta pesquisa ultrapassa os limites de uma investigação acadêmica convencional. Trata-se de uma obra construída a partir do diálogo entre a experiência vivida e a produção científica, revelando um compromisso ético, político e social com a valorização dos conhecimentos do povo Akwê Xerente, a defesa do direito à educação superior e o fortalecimento da identidade do povo Akwê Xerente. Ao abordar uma realidade vivenciada pelo próprio pesquisador, a pesquisa confere autenticidade às análises e sensibilidade à compreensão das experiências narradas.

Ao longo da leitura, torna-se evidente que este trabalho resulta de uma sólida trajetória de pesquisa. A investigação dialoga com estudos anteriormente desenvolvidos pelo autor, Gustavo Kanōkrã Xerente, e com as contribuições acadêmicas da professora Dra. Neila Nunes de Souza, cuja orientação e interlocução intelectual fortalecem a consistência teórica e metodológica da obra. Essa construção compartilhada amplia as possibilidades de interpretação da realidade investigada e demonstra que a produção do conhecimento se fortalece quando diferentes experiências e perspectivas se encontram no mundo acadêmico com os educadores.

Um dos aspectos mais marcantes do texto é a maneira como articula a experiência pessoal do pesquisador com a reflexão acadêmica. A narrativa conduz o leitor por um percurso em que

memória, identidade, pertencimento e compromisso científico caminham lado a lado. As vozes que compõem o texto dialogam entre si, revelando experiências que expressam não apenas a existência do povo Akwē Xerente, mas também sua resistência diante dos desafios historicamente impostos aos povos indígenas no acesso e na permanência no ensino superior.

A pesquisa evidencia, com profundidade, os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas Akwē Xerente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Entre eles, destaca-se a questão linguística, decorrente da convivência entre a língua portuguesa, utilizada como idioma oficial da universidade, e a língua Akwē, elemento fundamental da identidade, da cultura e da transmissão dos conhecimentos tradicionais do povo Xerente. Essa realidade demonstra que o acesso ao ensino superior envolve desafios que ultrapassam as dimensões pedagógicas, exigindo o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes indígenas do povo Akwē Xerente.

Ao mesmo tempo, o estudo revela que a experiência universitária produz impactos culturais profundos. O ingresso na universidade amplia oportunidades de formação e de produção do conhecimento, mas também exige dos estudantes constantes processos de negociação entre diferentes formas de compreender o mundo. Nesse contexto, a permanência acadêmica depende não apenas de políticas de acesso, mas também da construção de práticas institucionais que reconheçam a interculturalidade, respeitem a diversidade e promovam condições efetivas para que os povos indígenas presente no Campus em Porto Nacional possam desenvolver seus projetos de formação sem abrir mão de sua identidade.

Mais do que apresentar dificuldades, este estudo propõe caminhos para o fortalecimento das políticas de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior. Ao estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos ancestrais do povo Akwē Xerente, a pesquisa

reafirma que a universidade pode tornar-se um espaço de encontro entre diferentes epistemologias, contribuindo para uma educação mais democrática, plural e socialmente comprometida com a comunidade indígena.

A relevância desta obra ultrapassa o contexto da Universidade Federal do Tocantins. Suas reflexões dialogam com os desafios da educação superior indígena em âmbito nacional e oferecem importantes contribuições para pesquisadores, educadores, gestores públicos, lideranças indígenas e estudantes interessados na construção de políticas educacionais mais inclusivas e interculturais.

Estou convicto de que esta pesquisa constitui uma leitura indispensável para todos aqueles que compreendem a educação como instrumento de transformação social e de fortalecimento dos direitos dos povos originários. Ao valorizar a história, a língua, a cultura e os conhecimentos do povo Akwē Xerente, este trabalho reafirma que a presença indígena na universidade representa muito mais do que uma conquista individual: constitui uma conquista coletiva, resultado de processos históricos de resistência, afirmação de identidade e luta pelo direito de produzir conhecimento a partir das próprias referências culturais e locais.

Que esta obra inspire novas pesquisas, fortaleça o diálogo intercultural e contribua para a consolidação de uma universidade cada vez mais comprometida com a diversidade, a justiça social e o reconhecimento dos povos indígenas como protagonistas na produção do conhecimento científico e da oralidade.

Dr. Armando Sõpre Xerente
Leitor convidado

SUMÁRIO

Capítulo 1.....	22
O INDÍGENA E A ESCOLA INVENTADA PELOS NÃO INDÍGENAS.....	22
WASKWASDI KĀTÔ KTAWANKÔ NŌRĪ ROWAHTUZE TÊ KMĀNĀRĪ.....	15
Capítulo 2.....	46
A RELAÇÃO LÓGICA DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO POVO AKWĒ COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	46
SIMĒ TKRĒ TOM PÊS ROWAHTUZEP WA KRHĒMBA DA WASIWAZE AKWĒ TÊ HĀ39	
Capítulo 3.....	81
OS INDÍGENAS E A UNIVERSIDADE.....	81
ĪSKWASDI NŌRĪ KĀTÔ HĒSUKA KRĒKRTA SANĀMRZE.....	81
Capítulo 4.....	91
POR UMA LINGUAGEM DE REEXISTÊNCIA: ESTRATÉGIAS PARA DOMINAR A LÍNGUA PORTUGUESA ENQUANTO INDÍGENA.....	91
AKWĒ KRWA HĒMBA WĒ PIBUMĀ: AKWĒ SNĀ DASIMĀZUS ZASTE KTĀWANKÔ MRMĒZE WAT TWI WAIHKU PSĒ DA.....	91
REFERÊNCIAS.....	101
DASIWAZE SIMĀZUS MNŌ.....	101
Sobre os autores.....	106

Capítulo 1

O INDÍGENA E A ESCOLA INVENTADA PELOS NÃO INDÍGENAS

WASKWASDI KĀTÔ KTAWANKÕ NÕRĪ ROWAHTUZE TÊ KMĀNĀRĪ

HISTÓRIA DE VIDA
DAPKĒ HAWIM HĀ ROWASKU WĒ

Minha experiência pessoal como indígena na aldeia orienta a formulação de perguntas e questionamentos sobre os desafios enfrentados pelos acadêmicos Akwê-Xerente. Nesse contexto, o chão da aldeia foi fundamental para a elaboração deste trabalho, pois a vivência concreta permite fundamentar reflexões sobre a inserção do indígena no ambiente acadêmico. Além disso, a transmissão oratória do conhecimento pelos anciões Akwê oferece contribuições significativas para compreender e enfrentar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas.

No entanto, antes de prosseguir com a abordagem conceitual, apresento, inicialmente, algumas verdades cronológicas vividas por mim no passado. São momentos em que pude realizar ações pertinentes aos assuntos atuais, experiências que também possibilitaram minha trajetória de qualificação profissional e pessoal. Diante disso, faço um breve histórico do meu percurso, a fim de demonstrar como minha história de vida enquanto indígena se conecta, direta ou indiretamente, com esta pesquisa acadêmica.

A partir de um olhar indígena, acredito que a análise se torna mais verídica. Neste trabalho, tratarei dos acadêmicos indígenas Akwê, ou seja, do povo Akwê-Xerente, buscando evidenciar e compreender os obstáculos enfrentados por esses estudantes na universidade. Nesse contexto, surgiu-me o questionamento sobre as razões reais que

motivam essas dificuldades, ou ao menos, a necessidade de explicá-las teoricamente. Entre os desafios estão a dificuldade de apropriação do vocabulário, a leitura e escrita com clareza e sentido, a capacidade de concentração e a organização dos horários. Todos esses fatores afetam diretamente a compreensão e o entendimento, gerando discrepâncias entre os pontos de vista da sociedade indígena e da sociedade não indígena, o que pode acarretar ausências e desistências por parte dos estudantes indígenas.

A imagem referencial da psique é pertinente para a boa atuação e participação nos conceitos abordados pelos mestres em sala de aula. No entanto, como um indígena, cujo comportamento está ligado à natureza, poderia acompanhar mentes não indígenas, acostumadas a ambientes estruturados, e competir em condições de igualdade?

Em consonância, uma das perguntas mais pertinentes que fazemos enquanto acadêmicos indígenas refere-se ao seguinte: quando e como falar? Embora possa parecer algo insignificante, essa questão possui grande significado para aqueles que aprenderam a conceber o conhecimento por meio da observação e da leitura do mundo. No cotidiano, o “quando e como falar” era facilmente compreendido: quando o ancião ou o pajé falava, não se podia interromper nem fazer barulho, apenas ouvir o som da fogueira e o luar, garantindo atenção à narrativa e ao conceito transmitido. Por outro lado, essa expressão se relaciona à apropriação do vocabulário universitário, que exige leitura e escrita eficazes, desenvolvimento da concentração e organização dos horários de estudo. Esses aspectos fogem, em grande parte, de nossa capacidade e vivência social recentes, mas têm sido progressivamente superados ao longo do tempo.

Durante a minha graduação, tive bastante dificuldade nas interpretações e nas pronúncias de palavras com a sonoridade singular e plural, ademais, em gênero e número, passei por um processo de construção e reconstrução de saber, pois tudo que sabia, na verdade, era pequeno diante de muita coisa que eu precisava saber, assim sendo, uma das coisas que refliti nas horas de viagem ao mundo

da imaginação, é a questão em que centra nos dois termos, que é de “Ouvir e aprender” e “falar e ensinar”. Nesse sentido, algumas palavras podem trazer ambiguidade de sentido, refletindo parcialmente a causalidade do agir da pessoa indígena em sua aldeia. A expressão “ouvir e aprender” está ligada à atenção às orientações dos anciões. Já no contexto acadêmico, essa expressão passa a exigir a aplicação prática do que se aprendeu nas aulas orais, seguindo a norma universitária.

Diante disso, a sentença “falar e ensinar” no procedimento cultural do povo Akwê sempre representou a honraria dos mais velhos e dos anciões. No entanto, o momento de falar era aguardado com paciência, exigindo maturidade e adequada aquisição de aprendizagem. Esses eram os requisitos para exercer o poder da fala em discursos cerimoniais, festas culturais ou reuniões comunitárias. Já no contexto acadêmico, o domínio da fala torna-se obrigatório, sendo necessário transmitir o conhecimento adquirido de forma clara e organizada, conforme o nível de escolaridade.

Em virtude disso, podemos afirmar que enfrentar o desconhecido sempre foi uma tarefa atribuída aos indígenas, que lidam de diferentes maneiras com situações incertas, sobretudo, quando se trata de atividades escolares complexas. Sair do conforto nem sempre é fácil, nem para quem deseja fazê-lo, mas ainda assim enfrentamos e, por vezes, superamos esses desafios. Afinal, buscar novos conhecimentos nos proporciona a oportunidade de experimentar aquilo que chamamos de desconhecido.

Mesmo com avanços ainda lento nas questões indígenas, o povo Xerente tem conquistado várias qualificações de nível superior, o que representa um marco expressivo e significativo para esse povo guerreiro. Assim como os Xerente, outros povos indígenas também têm superado expectativas, destacando-se como autores e contadores de histórias que refletem o processo de ocupação de espaços na sociedade não indígena. No entanto, falar sobre o povo Xerente não se resume às dificuldades enfrentadas, mas também envolve as lutas

vencidas e as conquistas alcançadas. Embora fuja um pouco do esperado, meus relatos de vida, incluindo minha forma de expressar ideias e escrever, são sinais de quem sou e de onde vim.

É de conhecimento que, no mundo em que vivemos, vidas são geradas e experiências são acumuladas, formando histórias. Como toda história, a minha também se divide em começo, meio e fim. Nesse contexto, relato, em tempo presente, o início da minha participação na vida escolar. Lá estava eu, uma criança obrigada a permanecer em sala de aula, entre quatro paredes, lembrando-me como se fosse hoje da minha entrada na escola da aldeia, com as mãos dadas ao meu irmão mais velho e em lágrimas.

Comecei a frequentar a escola com os onze (11) anos de idade. Mesmo com atraso, durante os bimestres do primeiro ao quinto ano iniciais, aprendi a ler e escrever nas línguas Akwē e Portuguesa na Escola Indígena Sakruiwē. Não tive oportunidade de ingressar na escola ainda criança, devido a diversos fatores relacionados à vida de meus pais. Meu pai é, como muitos o chamam, "mestiço", termo usado para designar pessoas de miscigenação racial, ou seja, de origem indígena e não indígena. Além disso, a migração de um território para outro, com destino ao município de Tocantínia, durante minha infância, contribuiu para o atraso nos estudos.

As primeiras impressões de ter aprendido a ler não contive a emoção, foi maravilhoso, fiquei tão contente e alegre no momento em que tive a sensação de saber ler, pois sei que isso destrava a cabeça para leitura de texto que fale do mundo. Chegando nas séries de quinto ano, já não fazia mais leitura trêmula e nem parada, como se fosse uma leitura silábica. Em virtude do meu esforço e o gosto que tinha em fazer realizar tudo que era submetido a mim, percebo agora que desde criança já possuía esse jeito de não desistir, uma personalidade na qual me fez chegar longe.

As percepções de como as coisas aconteciam só veio quando estava atuando em escola grande, onde passei os meus estudos de ensino fundamental finais e ensino médio, na Escola Centro de Ensino

Médio Indígena Xerente, conhecida pela sigla "Cemix-Warã". Foram outros anos maravilhosos que vivenciei em minha vida. Ali ganhei maturidade e a capacidade de corresponder com os desafios de estudos e da vida pessoal. Mais adiante, na conclusão do ensino médio, tive a oportunidade de realizar a inscrição no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) , uma prova em que avalia a competência e o conhecimento adquirido ao longo dos anos de estudo no ensino médio.

Compreendendo, de forma sutil, a familiaridade dos não indígenas em relação à sua vivência e aos costumes diários em territórios urbanos e instituições de ensino, lancei-me à instrução acadêmica, mesmo sem possuir habilidades de uma pessoa superdotada. Apesar das dificuldades em atuar com eficiência, experimentei plenamente a vivência de ser estudante de ensino superior. Inicialmente, senti um grande desconforto, o que considero natural, pois todo começo, ao nos depararmos com algo novo, é sempre marcado por estranhamento.

Acostumado aos hábitos da aldeia, sabia que encontraria dificuldades em situações que não se compreendem facilmente, mas não imaginava que essa sensação de incapacidade pudesse gerar extremo desânimo emocional. Isso evidencia que os desafios decorrentes dos costumes influenciam a competência para participação e engajamento no ensino escolar, no ensino superior, esse sentimento de incapacidade ocorre com maior frequência. Entretanto, relato aqui meu processo de construção e desconstrução, bem como minha participação na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, acadêmico do Curso de Letras, iniciada no ano de 2018. Após a descrição disposta, minha história de vida continua, na relação lógica da organização social do povo Akwê – Xerente com a educação escolar e a universidade.

A lembrança é o êxtase da notícia da aprovação no ensino superior era tão grande que a imaginação cogitou que seria um entrave, visto que as conversas rodavam pela aldeia e nas escolas indígenas que o mais difícil é a aprovação para cursar uma graduação.

Essa realidade pôde ser constatada somente quando consegui ingressar no ensino superior, compreendi que o maior obstáculo não era apenas o acesso, mas a permanência. A universidade exige um domínio da língua portuguesa que, para nós, não é apenas um idioma diferente, mas um território de disputa.

Enfrentei diversas dificuldades quando iniciei minha graduação, em 2018, o transporte coletivo entre Tocantínia e Palmas não estava em funcionamento. Diante disso, precisei enfrentar o frio das madrugadas, já que as aulas ocorriam no período matutino, o que frequentemente me levava a chegar atrasado às aulas de segunda-feira.

O trajeto era exaustivo, meu irmão mais velho me levava de motocicleta até a cidade de Lajeado, percorrendo cerca de 8 km, onde aguardava no ponto a passagem de vans ou transportes coletivos pela TO-010, para percorrer aproximadamente 80 Km até chegar em Palmas. Ao chegar em Palmas, ainda era necessário pegar outro coletivo ou, em alguns casos, recorrer à caronas e percorrer 70 km para alcançar a universidade em Porto Nacional. Esse percurso se repetia diariamente, pois, na época em que ingressei, a casa de apoio aos estudantes de baixa renda ainda estava em processo de construção e reforma. Assim como muitos colegas que não possuíam veículo, também enfrentei limitações financeiras. Minha maior vantagem foi ter aproveitado uma oportunidade de trabalho como professor auxiliar na aldeia, o que me permitiu economizar recursos para investir na continuidade dos estudos. Posteriormente, contei com o apoio da universidade e do MEC, cujas políticas buscam assegurar a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior.

Com o passar do tempo, consegui me adaptar às circunstâncias, o que reduziu tanto as despesas quanto os problemas relacionados às rotas de deslocamento. Entretanto, outro desafio igualmente significativo se revelou no âmbito do ensino. A partir do meu envolvimento acadêmico, surgiram dificuldades expressivas no acompanhamento das disciplinas, sobretudo no que se refere à

assimilação do conhecimento estruturado segundo a lógica ocidental e à prática da língua.

À vista disso, minha trajetória enquanto acadêmico indígena e, posteriormente, como docente durante o período em que lecionei na aldeia Funil Sakrêpra, constitui parte fundamental desta pesquisa. O trabalho reflete minha atuação como sujeito presente na convivência comunitária, especialmente no contexto do ensino bilíngue destinado aos indígenas, desde a infância até a fase de crescimento em que passam a se inserir na sociedade não indígena.

Por mais que eu seja uma pessoa que possua a miscigenação de duas raças, sou indígena Akwê-Xerente e trago comigo a memória do meu povo e do meu território. Falar sobre os desafios para a inserção no ensino superior é também narrar um caminho de resistência, porque cada passo que dou dentro da universidade é atravessado por histórias de luta coletiva. Desde muito cedo aprendi que estudar não seria nada fácil, conforme tenho dito que as escolas das aldeias, muitas vezes, não dispõem de recursos adequados, professores preparados ou materiais que respeitem a nossa cultura. Isso nos coloca em pura desvantagem em relação aos estudantes não indígenas, e o sonho de chegar a uma faculdade, não só para mim, mas para a maioria dos estudantes indígenas parece, muitas vezes, distante. Porém, nos defrontamos mesmo sabendo que a missão será árdua.

Na universidade, escrever trabalhos, apresentar seminários e dialogar com professores e colegas me colocou diante de uma constante tradução, pois levo comigo a língua Akwê, que é a língua da minha identidade, e, ao mesmo tempo, preciso lidar com o português como exigência acadêmica. Isso por vezes gera insegurança, mas também me fortalece, pois cada texto escrito e cada prova realizada são formas de afirmar que nós, povos indígenas, temos lugar nesse espaço. Uma das maiores facetas é falar sem ocorrer erro, muitas vezes, nossa escrita é melhor que o discurso.

Outro desafio é à distância da comunidade. Estar na universidade significa, muitas vezes, viver longe da família e das

práticas culturais que me sustentam mentalmente e espiritualmente. A saudade e a responsabilidade de representar o meu povo tornam o percurso ainda mais difícil. Além disso, enfrentamos olhares de preconceito, que por vezes ficava pensando a causa desse gesto de diminuição, é por não sabermos conversar direito? Por não fazermos trabalho ou apresentação em nível culto acadêmico ou por termos a bolsa de permanência? tentam questionar se realmente merecemos estar aqui.

Aprendi desde cedo a enfrentar a batalha que o meu saudoso pai fazia diariamente com limitações, assim digo que cada dificuldade também é uma força. Minha presença na universidade não é só por mim, é pelo meu povo. Quando estudo, trago comigo a memória dos meus ancestrais e o desejo de que a universidade aprenda a respeitar, dialogar e aprender com os saberes indígenas. Conforme tenho aprendido que permanecer nesse espaço é um ato político: é resistir, é reexistir, é mostrar que a educação pode ser ponte entre diferentes mundos, nem que para isso temos que expor a nossa língua originária.

Em uma passagem da obra *O Karaíba*, de Daniel Mundurucu (2018, p.31), me reporto quando sai para a Universidade, na seguinte passagem: "o jovem saiu de casa para o terreiro, onde era aguardado por todos da comunidade. Abraçou carinhosamente sua mãe e seus parentes, colocou seus poucos pertences numa bolsa [...] e despediu-se de todos com acenos e palavras de partida". Por isso, digo que os desafios para a inserção no ensino superior são grandes, mas maior é a coragem que nos move. Estar na universidade é ocupar um território que antes nos foi negado, assim como quem veio antes de mim me encorajou a estar nesse território intelectual, a minha participação e demais indígenas, seja ela, do Povo Xerente ou outra Etnia, o nosso envolvimento é abrir caminho para que outros jovens AkwĒ e de outros povos possam trilhar percursos semelhantes.

1. INTRODUÇÃO

ĨKUIKRE NNĀKRTA

Iniciamos esta obra apresentando o povo Akwê-Xerente, por meio de um depoimento de Kanokrã Xerente (2022), em uma publicação intitulada: Pontuações sobre os Akwê-Xerente: os anciãos e as aspirações dos jovens após a formatura no Campus de Porto Nacional – UFT, no referido estudo, foi perguntado como ele definiria o povo dele. Ele apresenta da seguinte forma:

Povo Akwê-Xerente é assim que se autodenomina, deriva de gente, pessoas importantes, pessoas trabalhadoras, pessoas que são respeitadoras, gente importante, guerreiros. Nosso povo fala a Língua Akwê, os Xerentes do Tronco Macro-Jê. Na Reserva Xerente tem uma população estimada de aproximadamente 5 mil indígenas, que abrange a Área Grande e Funil. Vivemos na Reserva Xerente de tudo que a natureza proporciona para a gente, frutas, caça, das roças que são feitas por cada indígena. A gente depende da natureza, com as limitações da Reserva, a gente tem que buscar alimento na cidade. No que se refere à preservação da cultura, tenho dito em palestras, seminários sempre que falo do contexto cultural, digo o quanto a nossa cultura é forte dentro da aldeia. Toda vez que se realiza a Festa Grande chamada de DASIPÊ, a gente enriquece cada vez mais a nossa cultura. Praticamos os nossos cânticos, a nossa dança, o nosso ritual, os nossos costumes e as crianças tendo esse olhar. Nisso a gente vai passando para as crianças, essa paixão pela nossa cultura. O cenário vem mudando e a Festa Grande está sendo feita uma vez por ano, isso vem limitando a forma de praticar a nossa cultura e nossas práticas. Ainda assim, a nossa cultura está muito forte. Tentamos preservar a nossa cultura através da educação, buscando trazer a escola como meio de incentivar, como meio de enriquecer, para que as crianças aprendam a nossa cultura. Estimular a nossa cultura quando estamos em um local de ensino, repassar os ensinamentos que aprendeu, em volta do Warã, que a gente chama de Pátio, onde os anciãos discursam, falam sobre o ensinamento na cultura. A gente concebia o que é a cultura nesse momento de reunião no Warã, através dele recebia conhecimento. Agora as coisas mudaram e na escola que se aprende. O meio de preservar a cultura é através da unidade escolar, do que os professores ensinam. Sobre a diversão, na Festa Grande acontecem várias modalidades da cultura e diversão indígena, como a

Corrida de Taquara, Corrida de Tora, entre outras. A diversão espontânea, quando as crianças vão para o rio, brincam de tudo que tem lá. Na aldeia colocar na mente das crianças, as letras das músicas na nossa Língua para serem ouvidas no pátio. Outro fator é que nesse mundo contemporâneo a gente tem entrado no mundo do futebol é a nossa inclusão com a sociedade não-indígena (Kanokrâ Xerente, op. 6, 2022).

Assim, com a definição do povo Akwê-Xerente, apresentado por um indígena Akwê, o presente estudo tem como propósito discutir as experiências vivenciadas pelos alunos indígenas do povo Akwê-Xerente no contato com o ensino superior e, também tangenciamos sobre os estudantes Karajá, que começam suas experiências no ensino superior no Campus de Porto Nacional, da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Experiências contadas e vivenciadas por um indígena e uma professora que atua e compartilha as vivências dos estudantes indígenas na universidade. Essa realidade envolve o confronto entre o saber ocidental e o saber nativo, as formas de lidar com a aprendizagem em espaço urbanizado e o enfrentamento de situações inusitadas em sala de aula.

Além disso, evidencia-se a dificuldade decorrente da apresentação de conteúdos aplicados de maneira homogênea, sem considerar as especificidades culturais, em um contexto no qual muitos docentes na universidade não percebem o modo diferenciado de aprender do estudante indígena. Diante disso, cabe ao ser humano consciente reconhecer as diferenças que distinguem as pessoas, o que também se aplica aos grupos que se autodeclaram distintos em relação aos demais.

A Universidade Federal do Tocantins tem recebido estudantes indígenas e, diante desse contexto, emergem questionamentos relacionados ao ingresso desses sujeitos no ensino superior, como, por exemplo, o motivo de buscarem a universidade. Para refletir sobre essas questões, trouxemos para o diálogo autores que analisam experiências semelhantes, a exemplo do estudo Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. Os autores Ames e Almeida (2021, p. 246) argumentam que:

Se podemos entender o ingresso de indígenas nas instituições de ensino superior brasileiras como um resultado das ações e políticas levadas a cabo a partir da década de 2000, também é importante analisarmos por que estes povos passaram a buscar formação em nível superior.

Com efeito, podemos identificar dois movimentos distintos, mas historicamente conectados, que contribuíram para fomentar esta procura. O primeiro se relaciona ao crescimento das práticas de escolarização em terras indígenas nos ensinos fundamental e médio, a partir da década de 1990, que resultou na busca por parte desses sujeitos pela continuidade dos seus estudos no ensino superior – principalmente voltados para a formação e qualificação de professores para atuarem nas escolas indígenas. O segundo se associa à nova relação estabelecida com o Estado após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Soma-se a isso a questão da escolarização, visto que o movimento escolar é característico da cultura não indígena. A necessidade de promover compreensão, aliada à escassez de professores indígenas, levou ao envolvimento das comunidades com o sistema educacional não indígena, que, por sua vez, passou a influenciar também a vida nas aldeias.

Nesse processo, surgiram questionamentos sobre a necessidade de ensinar, relação que se estabelece a partir do vínculo com o Estado. Sabe-se, entretanto, que os indígenas enfrentam modelos de ensino estruturados a partir da lógica não indígena. Ainda assim, muitos demonstram interesse em dominar a língua portuguesa e em retornar às suas comunidades como pessoas instruídas, aptas a compartilhar conhecimento. Contudo, observa-se que docentes não indígenas, ao ensinarem sem considerar as especificidades culturais, muitas vezes não reconhecem as limitações iniciais do estudante indígena, o que pode gerar dificuldades de atenção e compreensão nos processos de aprendizagem.

Estar em um ambiente no qual não se está habituado pode ser constrangedor, pois coloca o sujeito em uma posição de sentir-se inadequado, seja pelo silêncio, pela timidez ou por receios de se expressar de forma considerada incorreta. Diante do estranho, eu e outros indígenas presentes experimentamos um lugar de desconforto, não apenas em relação à aparência associada aos costumes dos indígenas, mas também à forma de falar, que representa a essência da identidade. Esse contexto nos leva a questionar: quais inferências históricas permeiam nosso modo de falar? De que maneira nos constituímos em determinada conjuntura política, econômica e cultural?

Sem conhecer previamente o universo acadêmico, muitos dos indígenas ingressam no ensino superior com a intenção de cursar as matrizes ofertadas, nutrindo o desejo de fortalecer o conhecimento e conquistar profissões tanto na sociedade não indígena quanto nas aldeias. Essa presença indígena tem gerado desafios que as instituições de ensino superior ainda não conseguem prever ou administrar plenamente. Os estudantes indígenas, ao representarem diversos povos, têm provocado nas universidades debates que, por vezes, são tratados de maneira conflituosa, podendo até resultar em estímulos à desistência.

Assim, o leitor poderá constatar uma breve apresentação da Universidade Federal do Tocantins.

Com a intenção de caracterizar para os leitores a Universidade Federal do Tocantins-UFT é necessário retomar a Constituição Federal de 1988, a Constituição brasileira denominada como Cidadã, pois trouxe direitos sobretudo para a classe trabalhadora e indígenas, fruto de conquistas de lutas históricas. O Estado do Tocantins foi criado pela Constituição Federal (1988), no Artigo 13 das Disposições Transitórias. "A Universidade Federal do Tocantins – UFT foi criada no ano de 2000, o único Estado da Federação que não possuía uma Universidade Federal" (Souza, Silva, Ludwig, 2018, p. 52). O funcionamento efetivo da UFT se dá três anos mais tarde, pois é o primeiro concurso para

professores e a posse em maio de 2003 que marca o início de seu funcionamento efetivamente.

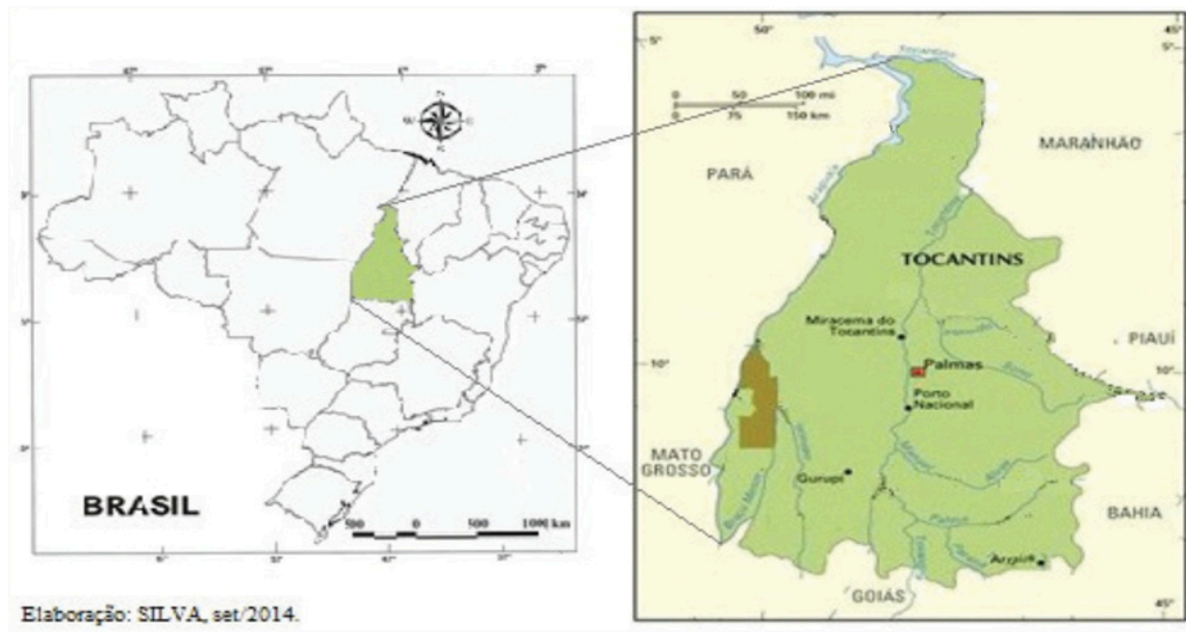
A Universidade Federal do Tocantins foi criada multicampi, com sete campus nos seguintes municípios, a saber: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. No ano de 2019 é criada a Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, a UFNT foi fundada a partir do desmembramento dos campus de Araguaína e Tocantinópolis, pertencentes à Universidade Federal do Tocantins. A partir daí a UFT comporta cinco campus.

Nos orgulhamos da UFT ter sido uma das primeiras universidades federais brasileiras a adotar ações afirmativas em seus processos seletivos e a pioneira a instituir cotas específicas para estudantes de etnias indígenas, já no seu segundo vestibular, lançado em 2004 e realizado no começo de 2005. Apesar de ainda estar longe de ter consolidado esse processo em oportunidades e dissolver entraves para a permanência dos estudantes indígenas na universidade.

No Tocantins, destaca-se a Universidade Federal do Tocantins (UFT), conforme mencionado, composta por cinco Campus localizados nos municípios de: Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas e Porto Nacional, sendo este último o objeto de nosso estudo, como pode ser observado na Figura 1, Mapa do Brasil e Tocantins na localização dos campi da UFT.

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT

Figura 1 - Mapa do Brasil e Tocantins na localização dos campus da UFT.



Após as pontuações sobre a UFT, observa-se que a população indígena em Tocantins, segundo dados do Censo do ano de 2022, é composta por 20.023 habitantes indígenas (IBGE, 2022). Observa-se que no cenário nacional, o Estado do Tocantins ocupa o nono lugar com a maior população indígena entre os estados brasileiros. Em seis municípios do Tocantins a presença indígena é marcante, a constatar o menor número de habitantes indígenas que encontra-se no município de Itacajá contando com 1.195 indígenas, em escala ascendente observa-se o município Formoso do Araguaia como segundo em população contando com 1.633 indígenas. Em terceiro lugar está o município de Lagoa da Confusão com uma população de 2.340 indígenas. O município de Tocantinópolis ocupa o quarto lugar em população indígena com 2.352 pessoas. Em quinto lugar observa-se o município de Goiatins com 2.650 indígenas. E em primeiro lugar está o município de Tocantínia, com 4.086 indígenas vivendo na Reserva Xerente.

É da reserva Xerente no município de Tocantínia que o Campus de Porto Nacional recebe a maioria dos estudantes indígenas, aliás

quase que exclusivamente até o ano de 2022, nos estudos de Souza e Osório (2022) os dados do Sistema de Informação da UFT (SIE) demonstravam 30 indígenas vinculados a Universidade e um do povo Gavião. Chegamos ao ano de 2025 com aproximadamente 80 indígenas, do povo Xerente e do povo Karajá nos cursos de graduação.

O ano de 2022 foi um divisor de águas no que se refere ao aumento de estudantes indígenas no Campus de Porto Nacional, observou-se que após a pandemia da COVID-19, as mulheres também vieram estudar, além dos Akwê homens, também adentraram a universidade as mulheres e homens do povo Karajá. De acordo com SIE (2025) a partir de 2022 até 2025, concentram 115 ingressantes indígenas, o que corresponde a aproximadamente 72,8% do total de matrículas registradas nesse período. Uma das razões deste trabalho investigar a atuação povo Akwê, que são maioria e tem se constituído como protagonista em diversos espaços sociais.

O Campus da UFT em Porto Nacional apresenta-se como que busque a garantia do acesso, bem como a permanência dos estudantes, tornando-se referência pela recepção de estudantes indígenas. O número expressivo de discentes indígenas nesse Campus relaciona-se à visibilidade das políticas de acesso e aos programas inclusivos que fortalecem sua integração na instituição.

Vale destacar que, entre as políticas da UFT observou-se o Programa de Monitoria Indígena (PIM), implementado nos anos de 2018 e 2019 e o Programa Institucional de Inovação Pedagógica (PIIP), em 2025, e o PET Indígena, que, embora atenda a um número reduzido de participantes, promove ações voltadas à cultura indígena. Esses programas merecem atenção especial, pois contribuem para que a instituição incorpore práticas de apoio que estimulam o ingresso e a permanência indígena no ensino superior.

Além das dificuldades apresentadas pelos estudantes na apropriação linguística, é fundamental evidenciar os fatores subjacentes que dificultam a trajetória acadêmica dos estudantes indígenas na universidade. Frequentemente, somos percebidos como

vozes frágeis, com dificuldades de comunicação e oratória. Embora esses julgamentos sejam dolorosos e equivocados, é necessário torná-los públicos, a fim de desmistificar posicionamentos inadequados e contribuir para a valorização e o reconhecimento do estudante indígena, promovendo maior consciência sobre ideias equivocadas que ainda circulam no ambiente acadêmico. Sobre esse contexto, Bagno (1999, p. 15-16) elucida que:

O preconceito linguístico é uma das formas mais violentas e perversas de discriminação, porque atinge a identidade mais profunda do indivíduo: a sua maneira de falar. Ao rotular de errado, feio, deficiente ou inaceitável o modo de falar de uma comunidade, nega-se a essa comunidade o direito à cidadania plena, à autoestima e ao reconhecimento de sua cultura. Combater esse preconceito é, portanto, uma tarefa não apenas linguística, mas também social e política, porque envolve a luta contra todas as formas de exclusão e marginalização.

Essa situação reforça a resistência de alguns sujeitos à presença indígena nas universidades, alertando os órgãos responsáveis de que não se trata apenas de dificuldades de adaptação ao espaço e ao conteúdo, mas também da necessidade de aceitação por parte de membros da minoria não indígena que se sentem desafiados. É evidente que, os estudantes indígenas enfrentam desigualdade e preconceito por parte de colegas não indígenas, muitos dos quais se percebem superiores em termos de conhecimento e condições socioeconômicas. Além disso, as diferenças linguísticas e culturais entre o povo Akwê e a cultura ocidental brasileira contribuem para um ritmo mais lento na consolidação acadêmica, exigindo estratégias de apoio específicas para sua plena integração no ensino superior.

Para compreender especificamente a relação dos estudantes indígenas com suas raízes no contexto acadêmico, é necessário considerar a trajetória de luta que eles enfrentam desde o início da escolarização. Esse percurso exige coragem e persistência, pois muitos precisam conciliar seu saber tradicional com a ausência de familiaridade com o conhecimento ocidental. Aqueles que superam essas dificuldades mantêm-se nas universidades e retornam às suas

comunidades levando contribuições significativas, demonstrando que a cultura indígena e a cultura não indígena podem caminhar lado a lado.

Assim sendo, o diploma de graduação, tornou-se também um importante objetivo para os estudantes indígenas. Essa conquista representa o reconhecimento da pessoa humana e de seu saber, conferido por uma instituição de ensino superior, seja nas áreas de educação, saúde ou outras. Alcançar a conclusão da graduação é, portanto, um feito significativo e desafiador, que exige dedicação e perseverança.

A aprendizagem para os estudantes indígenas é complexa, pois envolve sua língua e cultura, fatores que podem dificultar a progressão acadêmica. Muitos aspectos do ensino superior não são facilmente assimilados por aqueles que têm experiência direta com a vida na natureza. Embora residam em áreas urbanas, os modos e costumes do povo Akwê permanecem presentes, e a aprendizagem continua a ser mediada pela perspectiva ancestral, ligada à relação concreta com a terra e à tradição cultural.

Trata-se de um conhecimento que, muitas vezes, não é perceptível aos olhos dos não indígenas e que, historicamente, tem recebido pouca valorização no sistema social brasileiro. Ele é produzido por pessoas falantes de línguas minoritárias, que dominam a língua portuguesa, embora ainda apresentem certos desvios que, sob a perspectiva normativa da escrita e da fala, seriam considerados inadequados. Naturalmente, alguns termos podem ser pronunciados de maneira distinta, mas essa variação, frequentemente percebida como erro pelos não indígenas, reflete diferenças linguísticas e culturais legítimas.

À vista disso, observa-se que, por serem línguas distintas na organização dos símbolos representativos e nas sonoridades das letras, surgem impedimentos na pronúncia, bem como dificuldades em diferenciar e compreender esses dois sistemas linguísticos. A língua Akwê, falada pelos nativos, permanece pouco conhecida em seus atributos de escrita, organização fonológica e comportamento

morfológico. Por outro lado, a língua portuguesa apresenta variações linguísticas complexas, cuja compreensão exige atenção às diferenças estruturais e fonéticas de cada sistema.

Percebe-se uma dificuldade no domínio das pronúncias em gêneros e números, uma vez que a regra correspondente na língua portuguesa não se aplica diretamente à língua akwĕ. Na língua Xerente, a maioria das palavras é oxítônica, e, em alguns casos, o gênero e o número, singular e plural, incidem de maneira diferente. Discutir sobre indígena, portanto, envolve tratar da educação indígena dentro do campo dos sistemas linguísticos. Ademais, é importante ressaltar que as informações sobre os povos indígenas Akwĕ ainda são bastante restritas no contexto dos estudantes Akwĕ na universidade federal.

No entanto, a obtenção de títulos de graduação por esses estudantes tem alcançado números significativos, apesar da evasão ser uma constante, segundo dados do SIE (2025) mais de 53% dos estudantes indígenas permanecem vinculados, constituindo motivo de orgulho para o povo Xerente. Presenciar um Akwĕ ingressando na universidade é de grande significado, e retornar ao seu povo com esse conhecimento adicional representa uma conquista enorme, celebrada por todos.

A maior preocupação é preservar a língua e a cultura que é praticada com veracidade e alegria. No contexto acadêmico, ressalte-se que a forma mais eficaz de manter viva a língua e a cultura de um povo por gerações, ou mesmo eternamente, é transcrevê-la e transmitir esse conhecimento a todos que fazem parte desse povo.

O interesse em aprofundar essa temática surge, inicialmente, do meu envolvimento direto como indígena, primeiro como aluno de graduação, após na pós-graduação, no qual defendi a dissertação de mestrado no ano de 2025, e no ano de 2026, ingressei no Doutorado do PPGLETRAS da UFT. Essa motivação é reforçada pela experiência e convivência com meus colegas do povo Akwĕ-Xerente, pois presenciei e vivenciei as grandes dificuldades enfrentadas por todos os acadêmicos

indígenas, dificuldades que também atingem os não indígenas, muito embora pareça ser em menor intensidade.

Indígenas e não indígenas têm como principal objetivo estudar, mas enfrentam processos de adaptação e permanência na universidade que são conflitantes e distintos. Durante minha trajetória acadêmica, ouvi diversos questionamentos sobre nosso desempenho, incluindo inquietações como: “por que os indígenas têm um processo de adaptação tão difícil?” Perguntas como essa já foram dirigidas a muitos indígenas. Em resposta, seria possível resumir em uma frase, no mesmo tom da indagação: “não é minha cultura”. Entretanto, seguiremos a discussão com exposições e questionamentos mais detalhados, utilizando abordagens pertinentes adiante.

Essas indagações e questionamentos também são realizados por professores e estudantes não indígenas, gerando um transtorno psíquico nos indígenas. Falácias ou comentários ouvidos nos corredores da instituição causam grande desconforto e perpetuam um clima de desagrado entre professor e aluno. Esse contexto afeta o desempenho de ambos, influenciando a relação do estudante indígena com o professor.

De todo modo, a aprendizagem está intimamente ligada à relação entre professor e estudante. No entanto, a adaptação ao processo de ensino superior se mistura com os dinamismos linguísticos e com as experiências vividas pelos estudantes indígenas, que muitas vezes se confrontam com níveis intelectuais diferentes em relação aos não indígenas. Estes últimos apresentam maior domínio da língua e maior familiaridade com conhecimentos universais da sociedade não indígena, como modos de vida e práticas dos objetos que compõem sua realidade, influenciando, assim, a concepção da aprendizagem.

De forma mais objetiva, reafirmamos que este trabalho se propõe a investigar a veracidade das dificuldades atribuídas aos acadêmicos indígenas, considerando que se trata de questões que envolvem interações complexas entre fatores culturais, sociais, econômicos e institucionais que impactam sua experiência acadêmica. A partir dessa

análise, sugiro que o conceito de dificuldade pode estar sendo prejudicado, tanto pelos próprios indígenas quanto pelos estudantes e professores não indígenas. Essa percepção também pode ocorrer em escolas municipais e estaduais, mas, na realidade, trata-se de saberes diferenciados que orbitam em espaços distintos, ligados a modos específicos de habitar e viver.

A partir dessa evidência, acreditamos que o estudo poderá contribuir para a construção de políticas mais inclusivas, sensíveis às necessidades dos grupos indígenas. Além disso, o envolvimento dos indígenas na academia de nível superior possibilita uma melhor compreensão do conhecimento e sua aplicação prática na própria comunidade.

Além disso, o estudo dedica-se às principais dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas na universidade de ensino superior em Porto Nacional, especialmente entre as populações Xerente-Akwẽ. Nesse contexto, é pertinente levantar perguntas como: de que maneira essas dificuldades afetam sua permanência, seu desempenho acadêmico e sua identidade cultural? Com base nisso, apresentamos, algumas adversidades do estudo sobre as práticas de resistência dos indígenas ao buscarem o aprimoramento do conhecimento.

Desdobramentos do problema de pesquisa:

Desafios culturais e de identidade: Quais dificuldades os acadêmicos indígenas enfrentam ao conciliar sua identidade cultural com as exigências e a cultura predominante nas universidades? Como a questão da identidade impacta sua experiência acadêmica?

Barreiras institucionais: Quais são as principais barreiras institucionais (como acesso a bolsas, suporte pedagógico, políticas de inclusão) que os acadêmicos indígenas encontram em seu percurso acadêmico?

Impacto no desempenho e na permanência: Como essas dificuldades influenciam o desempenho acadêmico e a permanência

desses estudantes nas universidades? Existem taxas mais altas de evasão ou reprovação entre acadêmicos indígenas?

Questões socioeconômicas: De que maneira as condições socioeconômicas dos acadêmicos indígenas, incluindo a distância de suas comunidades de origem e o custo de vida nas cidades universitárias, impactam sua vida acadêmica?

Saúde mental e bem-estar: Como as dificuldades acadêmicas e culturais afetam a saúde mental e o bem-estar dos acadêmicos indígenas? Existem níveis diferenciados de estresse, ansiedade ou isolamento entre esses estudantes?

Políticas de apoio e inclusão: Quais políticas de apoio e inclusão têm sido implementadas para auxiliar acadêmicos indígenas? Essas políticas são eficazes na promoção da permanência e do sucesso acadêmico?

Dessa forma, podemos ressaltar que a formação primária nas aldeias influencia a participação dos indígenas nas redes de ensino, refletindo-se nas dificuldades que se apresentam, em maior ou menor grau, nas universidades. Esses problemas estão geralmente relacionados à sociedade não indígena. Por isso, é importante compreender os processos de formação dos indígenas nas aldeias, desde tempos não muito antigos até os dias atuais. Nesse sentido, como exemplo de como e onde concluímos os ensinamentos fundamental e médio nas aldeias de uma educação pensada e fundamentada no não indígena. Além disso, o ensino infantil não ocorria nas aldeias, o que também contribuiu para as dificuldades de desenvolvimento dos indígenas dentro do sistema educacional da sociedade brasileira. Assim, apresentamos a fundamentação metodológica do estudo.

Alicerce dos fundamentos metodológicos do estudo

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Conforme conceitua Severino (2000), a metodologia qualitativa concentra-se na compreensão aprofundada

de fenômenos sociais, culturais e humanos, buscando interpretar e descrever a realidade a partir da perspectiva de seus participantes. O foco reside na exploração das experiências, percepções, comportamentos e interações em seus contextos específicos, visando desvelar os significados, motivações e as dinâmicas sociais subjacentes.

O percurso investigativo foi fundamentado na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, como afirma Gil (2010), baseia-se em "material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos" (p. 31). Para tal, um abrangente levantamento de dados foi realizado através de portais acadêmicos como CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além da consulta à Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins. Os materiais foram selecionados com base em critérios de relevância para o tema e sua consistência teórica. Diante desse cenário:

Impõe-se, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica (Severino, 2013, p.16).

No que tange à pesquisa documental, a abordagem adotada é respaldada por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que a conceituam como a utilização de fontes primárias, as quais não receberam tratamento analítico prévio. Essa metodologia é crucial para fortalecer a base científica do estudo, uma vez que fornece evidências sólidas e contextualizadas para a análise. Os documentos, em seu estado original, oferecem um panorama histórico e contextual indispensável para a compreensão de um fenômeno, revelando o ambiente cultural, político, econômico e social no qual os acontecimentos se inserem.

Assim, alguns questionamentos fazem parte dessa pesquisa: Quais inferências históricas permeiam o modo de falar dos

Akwê-Xerente? De que maneira nos constituímos em determinada conjuntura política, econômica e cultural? Bem como reflexões a partir das minhas vivências como um indígena Akwê-Xerente. Sem a pretensão de responder e/ou esgotar a temática, nosso propósito é trazer para o debate questões que são muito caras ao povo xerente.

A trajetória dos acadêmicos indígenas do povo Akwê-Xerente no ensino superior é marcada por conquistas e desafios. Dentre eles a barreira linguística, visto que o português é a língua utilizada academicamente, enquanto o Akwê é a língua materna dos estudantes indígenas. Essa dinâmica impõe um esforço redobrado de tradução e adaptação em todos os aspectos, onde eles precisam não apenas decodificar palavras, mas também construir novos sentidos, uma vez que a língua carrega consigo um modo de pensar e de se relacionar com o mundo de forma geral.

Além disso, nós indígenas enfrentamos um choque cultural significativo, tendo que conciliar os valores do ambiente acadêmico, como o individualismo e a competitividade, com a vida comunitária e o ritmo de vida que já tínhamos na nossa comunidade. No entanto, a nossa trajetória acadêmica é, acima de tudo, uma história de resistência e superação. Nossa presença na universidade não apenas questiona o modelo tradicional de ensino, mas também enriquece o ambiente acadêmico com novas culturas. Sendo assim é pertinente ter um "olhar atento" da sociedade e das instituições, visando promover políticas educacionais mais inclusivas e que busquem valorizar as especificidades culturais.

Mediante esses fatos, evidencia-se a necessidade de adotar estratégias que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e linguística dos estudantes indígenas. Tais estratégias incluem a implementação de políticas de entrada e permanência, a criação de programas de interculturalidade, visando promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, bem como a capacitação de todo corpo acadêmico com intuito de possibilitar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Todas essas estratégias visam

garantir a permanência e o sucesso acadêmico, da mesma forma que a preservação de sua identidade, e o fortalecimento da cultura Akwê, visando assim uma universidade rica e plural.

A partir desse contexto, o estudo tratará da temática exposta tendo como base teórica concepções de Andrade (2001), Arroyo (1996, 2005), Bagno (1999), Baniwa (2012, 2013), Bergamaschi e Medeiros (2010), Brasil (1988, 1996, 2001), Calvet (2007), Candau (1998, 2008), Cunha (2011), Fernandes e Souza, Ferreira (2004), Fontes (2021), Freire (1980, 1985, 2002), Geertz (1999), Gonçalves e Silva (2006), Gil (2007), Hall (2006), Souza e Osório (2022), Souza, Silva e Ludwig (2018) Sousa Filho (2007), Krenak (2019), Kambeba (2018), Kwanhã (2020), Melo e Giraldin (2010), Munduruku (2009), Mbya (2018), Nolasco e Tuhiwai Smith (2018), Trujillo (2011), Xerente (2022, 2023, 2010, 2018), entre outros. Sigamos para o Capítulo II, que abordará a relação lógica da organização social do Povo Akwê-Xerente com a educação escolar.

Capítulo 2

A RELAÇÃO LÓGICA DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO POVO AKWÊ COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

SIMÊ TKRÊ TOM PÊS ROWAHTUZEP WA KRHÊMBA DA WASIWAZE AKWÊ TÊ HÃ

Conhecendo o pensamento que os sábios anciões têm no que se refere a “Warã”, o pátio da aldeia sempre foi o lugar do meu pertencimento, espaço onde as práticas culturais são concebidas e vivenciadas. Essas práticas, no entanto, não eram ensinadas ou reconhecidas nas escolas e instituições de ensino superior dos não indígenas. Nesse sentido, consideramos essencial tornar conhecido o modo como partilhamos os conhecimentos universais da sociedade indígena.

Todos os saberes da nossa cultura, sejam eles ligados à vida, à identidade ou às práticas coletivas, estão relacionados ao “Warã”, espaço onde ocorre a maior manifestação do conhecimento ancestral. Em uma tradução aproximada para o português, o termo pode ser entendido como “pátio”. Nesse espaço, os anciões compartilham seus saberes sobre a cultura de forma geral, além de ser o local de deliberação das decisões conduzidas pelo cacique e pelos conselheiros, reconhecidos como os mais velhos. O Warã também é cenário de cerimônias espirituais conduzidas pelos pajés, que detêm dons de cura com remédios caseiros e invocações espirituais, bem como de práticas de dança e de vários rituais que constituem a vida comunitária.

Entre o povo Akwê, destaca-se a trajetória da primeira mulher indígena a exercer a função de professora. Trata-se de Noemi Wakrtadi, que, em seus estudos sobre o conhecimento indígena do povo Xerente,

ênfatiza a relevância e a utilidade do espaço Warã. Nas palavras de Wakrtadi (2012, p.52):

Antigamente existia no centro de cada aldeia um pátio, o "Warã", onde a comunidade se reunia para transmitir tudo a respeito de nossas antigas tradições. Eram os anciãos que passavam, de geração em geração, todos os conhecimentos sobre nossa cultura AkwĒ Xerente. No pátio se tomavam as decisões e solucionavam-se os problemas da comunidade. Crianças e jovens aprendiam canções e brincadeiras. As mulheres tinham, também, seu "Warã". As anciãs conversavam com as mais novas sobre a vida da mulher Xerente, davam conselhos e orientavam as jovens para o casamento. Quando as mulheres reunidas tinham uma comunicação para os homens no seu "Warã", elas recorriam ao seu mensageiro, o "Danõhuĩkwa", e nem o mensageiro dos homens podia entrar no "Warã" das mulheres. A comunicação se dava por intermédio do "Danõhuĩkwa" das mulheres.

Compreende-se que, em tempos passados, o processo de ensino dos anciãos estava intimamente vinculado à oralidade. Daniel Munduruku, em seus escritos destaca o papel do velho que "precisa aceitar sua condição de contador de histórias, de formador do espírito dos mais jovens" (2022, p.63). Essa constatação levou-nos a refletir sobre a complexidade do engajamento educacional dos acadêmicos indígenas no espaço da instituição de ensino superior, considerando que essa realidade influencia a forma como nos relacionamos com o ensino do não indígena na sociedade brasileira. Superar essas barreiras e tornar-se habilitado para exercer um papel social é um propósito fundamental.

Nesse sentido, torna-se relevante compreender o quanto é desafiadora a trajetória dos estudantes indígenas que chegam à universidade, enfrentando adversidades relacionadas tanto aos costumes desconhecidos quanto às questões linguísticas. Ressaltamos, ainda, que muitos jovens e adultos indígenas que hoje frequentam universidades federais tiveram uma formação marcada pela precariedade educacional nas aldeias, o que reforça a importância de preservar e valorizar o ensino de nossa língua originária.

Posto isto, entende-se que os indícios revelados em relação à predominância da cultura entre os povos nativos deste país estão sempre associados às tradições e valores que os sustentam. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de um indígena instruído na educação escolar indígena, ainda que este venha a dominar a segunda cultura, permanecem, em muitos casos, às margens da sociedade não indígena. Isso ocorre porque, para a maioria dos não indígenas, o envolvimento com a cultura indígena ainda é visto como uma prática social de pouca relevância.

Ao relacionarmos essa discussão com a Educação, percebemos que a formação histórica do Brasil está profundamente vinculada aos contextos dos povos originários. Contudo, no ensino escolar não indígena, a história do país é narrada com ênfase nos europeus, relegando os povos indígenas a um papel secundário. Nesse sentido, se as instituições de ensino brasileiras tivessem adotado uma perspectiva de valorização cultural na formação da nação, a relação com os indígenas, sobretudo no processo de qualificação em nível superior, seria menos conflituosa. Tal conflito decorre, em grande parte, das desigualdades existentes entre o ensino indígena e o não indígena.

Concordamos com os estudos de Souza & Osório (p. 18, 2022) quando apresentam que:

São os mais velhos que ensinam os mais novos, de certa forma os professores assumem o lugar de destaque, do que ensina, que é o ancião. Na escola, é o professor quem ensina e a transmissão de conhecimento assimilada da cultura não-indígena deixa de ser oral e passa a ser a educação dos registros, avaliada inclusive pelos anciãos como possibilidade de que seja escrita a história e cultura dos Akwê. Por outro lado, há relatos de que os anciãos são temerosos e preocupados com a perda da cultura, sobremaneira a língua.

É importante destacar que o ensino nas escolas não indígenas segue uma lógica sistemática de transmissão de conhecimentos. De certo modo, os seres humanos constroem seus meios de aprendizado a partir das experiências adquiridas ao longo da vida, e com os

indígenas não é diferente. O que se distingue, entretanto, é que esse processo de instrução ocorre em cenários distintos, o que torna muitos conteúdos pouco comuns à sua realidade. Isso pode resultar em distorções de saberes e em um processo lento de adaptação para acompanhar conteúdos que se encontram fora de seus costumes habituais.

O objetivo da criação da escola sempre esteve associado à oferta de um atendimento mais adequado às necessidades dos alunos indígenas, em especial da etnia Xerente. A educação, nesse contexto, constitui um processo que deve possibilitar o aprimoramento de saberes herdados da comunidade, ao mesmo tempo em que incorpora novas informações que se entrelaçam, como fios de uma teia, na construção do conhecimento. Cada fio representa uma aprendizagem resultante da experiência de vida, sendo a sala de aula e o professor mediadores desse processo, que deve ocorrer de forma equitativa para o sujeito indígena.

Dessa forma, pode-se refletir que, ao ingressar na escola da cidade com o propósito de estudar, o estudante indígena carrega consigo a bagagem de vida adquirida na aldeia, marcada por seus conhecimentos da natureza e por um modo de ser que se traduz em comportamentos mais “serenos”. O comportamento “sereno”, no dizer dos indígenas, é a reafirmação de uma cultura que escuta, ligado diretamente à cultura oral, na voz mansa que ensina. Nisso, esse deslocamento torna-se um desafio, pois o ensino urbano está estruturado a partir de experiências e referenciais próprios da sociedade ocidental, de uma sociedade que por vezes fala alto, nas relações a agitação, seja da conversa ou da discórdia de elementos que na cultura indígena tem outra conotação.

A ausência de contato prévio com esses contextos culturais gera limitações na compreensão de determinados objetos ou termos da linguagem cotidiana, o que compromete o desempenho acadêmico. Nesse sentido, o chamado “choque cultural” manifesta-se tanto na produção individual quanto nas atividades coletivas, refletindo-se em

baixos índices de rendimento e em dificuldades de convivência nas instituições de ensino superior. Mesmo que possa parecer trivial, essas questões são essenciais para visar o entendimento dos eventos problemáticos e fazer com que tome atitudes cautelosas quando se trata de ter um estudante indígena em um espaço de ensino, com intuito de buscar harmonia entre o saber indígena e não indígena.

Entender que os indígenas necessitam de um olhar especial ampliam as possibilidades de contribuir para a melhoria da aprendizagem e para a construção de uma educação de qualidade para a pessoa indígena, ressignifica o processo. Pois para tratar da educação indígena, precisamos entender os conceitos e práticas voltados ao exercício pleno da educação, pautados no convívio e nas experiências vividas no ambiente natural nativo.

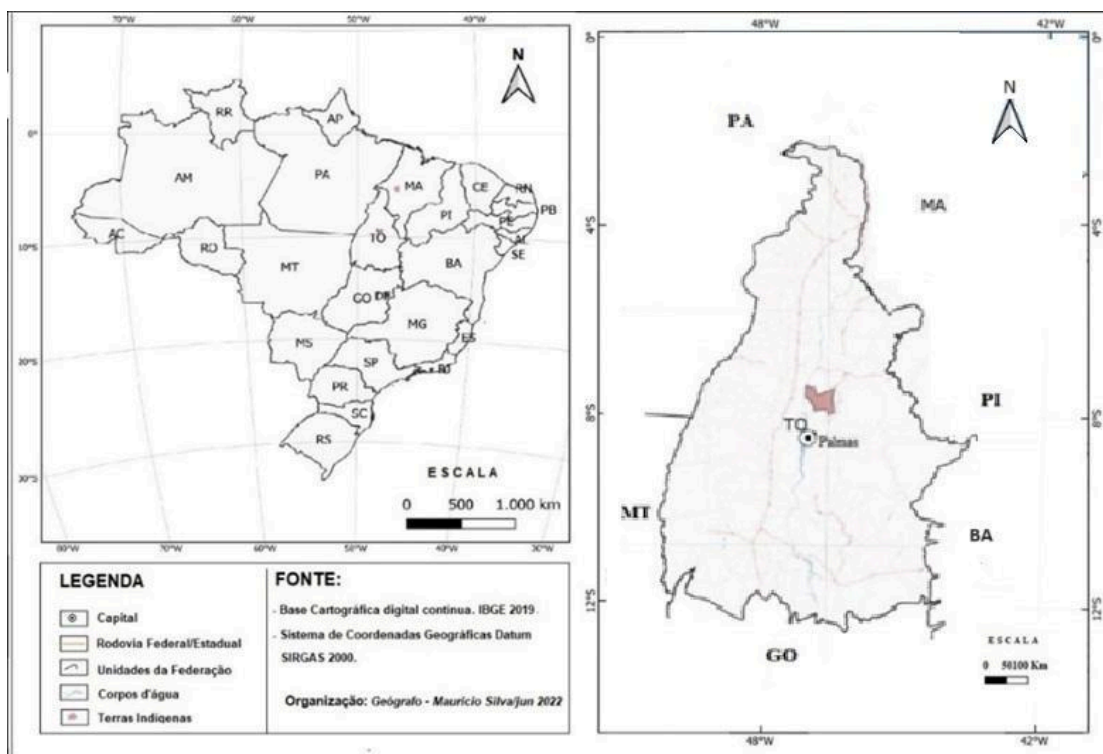
A natureza estabelece uma conexão profunda com os indígenas, assim como os indígenas se relacionam com o meio ambiente, visando à construção coletiva da comunidade. Essa interação envolve uma educação que incorpora os elementos naturais, incluindo o conhecimento sobre plantas, ervas e árvores, seus nomes e suas utilidades, como remédios para feridas ou outros cuidados corporais. O saber sobre os animais, além de garantir a sobrevivência, também permite o aproveitamento de seus restos de forma benéfica. Todo esse conhecimento está relacionado à observação dos ciclos e mudanças do tempo, refletindo uma compreensão integrada do mundo natural.

Diante disso, podemos visualizar a questão problemática a ser resolvida, o cenário que os acadêmicos indígenas se encontram. De um lado, podemos perceber o ensino ministrado pelo docente, com a qualificação de elementos voltados às questões não indígenas. Do outro, os indígenas em busca do aprimoramento do saber da comunidade não indígena. Em consonância ao sistema em que compõe o nosso meio, é inevitável cogitar o envolvimento nas esferas escolares e na sistematização trabalhista do país no qual pertencemos, diante disso, somos confrontados a seguir uma hierarquia nova em nossa sociedade indígena.

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT

Ao referir a um povo específico soa em nossa consciência de que esse povo se encontra em um único lugar. Contudo, é essencial compreender que, no caso do povo Akwê, suas populações estão distribuídas em diferentes aldeias dentro das áreas demarcadas. Nas reservas Xerente e Funil, que correspondem às duas principais áreas do povo Xerente, como pode ser observada na Figura 2.

Figura 2: Localização da Reserva Xerente no Estado do Tocantins



Fonte: Silva (2025).

A educação escolar indígena é estruturada com o objetivo de transmitir conhecimentos, sendo amparada por diversas leis e normas que asseguram o ensino aos povos originários. Entre elas destacam-se: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação – PNE nº 13.005/2014 e sua prorrogação pela Lei nº 14.934/2024, a Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação – CNE, e o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEETO nº 2.977/2015. Essas normas garantem o

respeito à diversidade cultural, assegurando, em particular, o ensino da língua falada pelos povos indígenas.

Embora essas garantias estejam previstas nas leis brasileiras, sua implementação prática no contexto social e na gestão escolar nem sempre é observada. Isso demonstra, em parte, uma falta de atenção às normas que se aplicam a todas as unidades escolares indígenas, sem considerar suas especificidades e diversidades. Esse descuido contribui para o estigma de negligenciar as pluriculturas, que muitas vezes não são abordadas ou debatidas no ensino fundamental, e para a ausência de transmissão do conhecimento tradicional indígena.

A falta de informação consistente pode gerar inconsistências no aprendizado, refletindo-se nas relações acadêmicas nas universidades. Esse ponto é determinante para que se busque respostas que expliquem o baixo desempenho de alunos indígenas nas instituições federais, que não deve ser atribuído exclusivamente a dificuldades culturais.

Uma das contradições que este trabalho evidencia relaciona-se às políticas educacionais brasileiras, que demonstram que a legislação avançou, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, mas a realidade concreta é que os currículos sob a tutela do estado não dialogam com as comunidades indígenas. Essas políticas deixam de considerar aspectos fundamentais, como a preservação da língua e da cultura de cada povo, e acabam reforçando preconceitos nas normas aplicadas.

O respeito aos indígenas pressupõe o cumprimento de diretrizes e políticas específicas voltadas para as questões indígenas, no que acreditamos que seria possível que os estudantes enfrentassem menos dificuldades e obstáculos para permanecer no ensino superior.

No cenário acadêmico, os responsáveis pela transmissão do conhecimento conduzem o ensino com seriedade e rigor para todos, inclusive para aqueles que enfrentam dificuldades de interação e adaptação aos processos educacionais da sociedade não indígena. Contudo, é evidente que a aprendizagem se torna mais complexa para

os indígenas, especialmente diante da língua portuguesa ocidental, que difere significativamente da língua e dos costumes transmitidos pelos ancestrais.

2.1 A escola na aldeia e caminhos percorridos pelos acadêmicos indígenas Akwē

Dazakru wam hã rowahtuze kâtô bdâdi si kâri hêsuka prê sanãmrkwa wasiwadi Akwē nōrai tē

A introdução da escola nas aldeias Akwē constituiu um ponto de inflexão na organização social da comunidade, estabelecendo uma forma de ensino que coexiste, por vezes de maneira tensionada, com os espaços de aprendizagem tradicionais, como o Warã (pátio cerimonial). Inicialmente concebida como instrumento para o domínio dos códigos da sociedade não indígena, a instituição escolar foi gradualmente apropriada e ressignificada pela comunidade. Esse processo, contudo, não se dá sem conflitos, uma vez que a lógica do ensino formal, estruturada em currículos seriados e métodos de avaliação individual, frequentemente contrasta com o sistema de conhecimento Akwē.

O caminho percorrido pelos Akwē que avançam para o ensino superior é uma extensão direta dessa dinâmica. A formação acadêmica é majoritariamente concebida não como um projeto individual, mas como uma estratégia coletiva para a defesa do território, a gestão de recursos e a afirmação política. A experiência na universidade, contudo, impõe novos desafios, como o confronto com o preconceito, a dificuldade de adaptação a um ambiente urbano e a necessidade de transitar entre a epistemologia ocidental e os saberes de seu povo. Muitos desses acadêmicos, ao retornarem às suas comunidades, assumem funções de liderança e atuam como mediadores culturais, mobilizando os saberes adquiridos em benefício coletivo, especialmente na esfera educacional (Melo; Giraldin, 2010).

E, como estamos discorrendo sobre o cenário educacional, na Figura 3, é possível acompanhar o registro da Escola Indígena Sakruiwē.

Figura 3: Escola Indígena Sakruiwẽ



Fonte: Foto. Kanokrã Xerente (2025).

No passado acreditava-se que seria impossível construir casas de concreto em áreas de reserva indígena. Aos poucos, porém, essa realidade se transformou, e na atualidade a Escola na Aldeia é uma presença concreta, de concreto. No caso do povo Xerente, em 2025 estimava-se a existência de cerca de 110 aldeias, das quais aproximadamente 44 contam com escolas.

Nas lembranças do passado, as aprendizagens eram transmitidas pelos anciãos em espaços ao ar livre, sob a luz da fogueira. Atualmente, esse processo ocorre nas instituições escolares, mediado pelo professor, como discorremos anteriormente. O que desejo destacar é que a forma de transmitir ideias e valores se modificou: não apenas mudou o modo de aprender, mas também o espaço da aprendizagem, substituindo o Warã, compreendido como o pátio de ensino Akwẽ, pela sala de aula voltada ao domínio da língua do não indígena.

A mudança é, de fato, inevitável, mas traz consigo lacunas significativas que afetam e transformam a relação do ser humano nas aldeias, que têm hábitos historicamente voltados para a natureza. A educação escolar nas aldeias indígenas, assim como no Brasil em geral,

apresenta diferenças em relação ao modelo tradicional oferecido nas áreas urbanas e rurais. Essas diferenças se manifestam, entre outros aspectos, no respeito aos conhecimentos tradicionais, na valorização da língua nativa e na adequação do currículo às necessidades culturais e sociais de cada comunidade indígena.

O currículo imposto pelo modelo não indígena desde sempre se mostra distante da realidade de muitos povos, ainda que tenha possibilitado avanços em termos de cumprir as etapas da escolaridade, sobretudo a partir do ensino médio, etapa que cumpre o papel de preparar os jovens para o ingresso no ensino superior e para o mundo do trabalho.

Entretanto, serviu também como referência para a readequação da matriz curricular, de modo a integrar disciplinas que contemplassem as especificidades dos povos originários. No caso do povo Xerente, por exemplo, a Escola Indígena Sakruiwê adota, desde os primeiros anos, o ensino bilíngue, contemplando tanto a língua indígena quanto a língua portuguesa.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre como a experiência escolar, mediada pela readequação curricular nas aldeias, influencia as escolhas de cursos de graduação feitas pelos jovens indígenas, bem como os desafios e oportunidades que se apresentam diante da opção por uma carreira acadêmica.

Pouco se conhecia sobre a educação escolar em contexto indígena, que no Brasil surgiu inicialmente como instrumento voltado à alfabetização, para atender as comunidades indígenas, promover a inclusão social e o respeito à diversidade étnica e cultural. Nesse cenário, uma das questões recorrentes refere-se à obrigação do Estado em assegurar o ensino escolar nas aldeias, o que ultrapassa a esfera do discurso e está previsto legalmente.

A educação, entendida como direito universal, é garantida a todos, independentemente de origem étnica ou cor, seja negro, branco, pardo ou indígena. Essa prerrogativa está assegurada na Constituição Federal de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB), de 1996, que estabelece o direito à educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas.

Na prática, o ensino diferenciado concede aos povos indígenas, como os Xerente, a possibilidade de organizar coletivamente seus saberes, observa-se que as escolas indígenas ainda tendem a reproduzir métodos e currículos do modelo não indígena. Ressaltamos que as escolas localizadas nas aldeias possuem autonomia para adaptar o currículo e a metodologia de acordo com o modo de vida indígena. Essa autonomia contribui para a preservação dos conhecimentos tradicionais, das línguas nativas e das experiências concretas que constituem o cotidiano das comunidades

Desse modo, o ensino voltado às comunidades indígenas carrega a responsabilidade de contemplar as especificidades culturais, como a língua, as práticas tradicionais e a visão de mundo própria de cada povo. Esse modelo não se restringe ao repasse de conteúdos acadêmicos, mas busca também o fortalecimento da identidade cultural, influenciando diretamente as perspectivas futuras dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se pertinente refletir sobre as questões que envolvem o percurso acadêmico dos estudantes indígenas, que é marcado por diversos obstáculos. No entanto, percebo que, em comparação aos Akwê que vivem em aldeias mais distantes, possuímos certa condição de privilégio, especialmente pela menor dificuldade de deslocamento até a universidade.

Isso se evidencia na presença de acadêmicos indígenas que, em sua maioria, residem próximos ao rio ou às margens da rodovia TO-010, via que possibilita maior facilidade de tráfego. Já aqueles que não conseguem transporte direto pela Reserva Funil acabam optando pelo trajeto por Miracema do Tocantins, o que implica atravessar o rio, seja por balsa ou voadeira, além de recorrer, muitas vezes, a motocicletas de familiares ou conhecidos para completar o deslocamento da aldeia até o destino.

Entretanto, nem todos dispõem de veículo próprio, o que acarreta atrasos frequentes ou até mesmo a perda de aulas, sobretudo quando o trajeto envolve múltiplos meios de transporte até a cidade de Tocantínia e, posteriormente, até a universidade. Assim, passemos a dialogar sobre as interferências de aprendizagens da aldeia à Universidade Federal do Tocantins, no Campus de Porto Nacional.

2.2 As inferências de aprendizagens da aldeia à UFT

Dazakrui hawi UFT tmẽ dakrẽwaihku krsi kwakru mnõ

No entendimento ancestral indígena, a existência está intrinsecamente ligada à natureza, à vida em aldeias situadas no seio da mãe terra. Esse território, muitas vezes compreendido externamente apenas como uma zona rural ou reserva indígena, para nós representa muito mais do que um espaço físico de convivência, ele constitui um lugar de memória, guardião de nossa cultura, tradições e formas próprias de organização social, transmitidas pelos antepassados.

É nesse espaço que os povos indígenas, em especial o meu povo Akwẽ, mantêm vivas suas práticas, saberes e valores culturais. Mesmo diante do contato constante com a sociedade não indígena, essas práticas permanecem, pois acreditamos que, por meio delas, preservamos nossa identidade cultural.

Nesse contexto, a Figura 4 ilustra a Aldeia Funil Sakrẽpra.

Figura 4: Aldeia Funil Sakrêpra



Fonte: Foto: Kanokrã Xerente (2025).

Deste modo, com base na existência de vida na reserva indígena Funil e a ligação com o ensino superior, afirmo que as inferências de aprendizagens da aldeia indígena para a UFT (Universidade Federal do Tocantins) acontecem certas implicações no saber diferente no qual envolvem a valorização do conhecimento tradicional, a preservação cultural e a integração de saberes ancestrais com a educação formal.

Essas aprendizagens, sendo pertinente e rico aos nossos anseios, ajudam a fortalecer a identidade indígena, promovem ao mesmo tempo o respeito às diferenças e contribuem para uma formação mais inclusiva e diversificada na universidade. Todavia, o ensino formal tem sido historicamente desafiador para grande parte da população, inclusive para aqueles que possuem a língua portuguesa como materna.

Nesse contexto, a dificuldade dos indígenas em assimilar o ensino formal se apresenta como um desafio ainda mais complexo, uma vez que envolve a articulação entre universos culturais distintos, costumes diversos e experiências com objetos materiais e imateriais

diferentes, além da necessidade de correlacionar tais experiências às representações conceituais e acústicas de determinados saberes.

A dificuldade enfrentada pelos indígenas para assimilar o ensino formal está frequentemente associada a diferenças culturais, linguísticas e à habitualidade no contexto escolar. Muitas vezes, imaginava-se que seria possível integrar esse conhecimento à vivência indígena, entretanto, o currículo padrão não considera os saberes tradicionais, como a língua originária e as formas próprias de aprendizagem das comunidades, o que pode comprometer a compreensão e o engajamento dos estudantes indígenas.

Além disso, a ausência de professores capacitados para lidar com a diversidade cultural e a falta de uma abordagem pedagógica que valorize os conhecimentos ancestrais contribuem para agravar ainda mais essas dificuldades. Diante disso, torna-se essencial que as instituições de ensino adotem práticas mais inclusivas, especialmente em nível superior, que respeitem a cultura indígena e promovam uma educação que dialogue com os saberes e métodos de aprendizagem dos povos originários.

A aldeia representa a extensão de nossa identidade, refletindo nossas vivências e experiências. Tudo aquilo que conhecíamos parecia suficiente para nos relacionarmos com os saberes do mundo não indígena, mas na realidade, os aprendizados da aldeia proporcionam maior facilidade na assimilação dos conhecimentos culturais próprios, essenciais para a manutenção da identidade e da forma de existir do povo AkwĒ.

Além disso, os anciões de cada clã, presentes em todas as aldeias do território Xerente, enfatizam constantemente a importância de aprender sobre nossas tradições, histórias, rituais e valores. Esses saberes não surgem de desejos individuais, mas constituem uma herança transmitida pelo nosso pai maior, passando de geração em geração.

Mesmo com as terras da aldeia sendo relativamente restritas em comparação à cidade, aprendemos, na reserva, técnicas de pesca,

caça, agricultura e coleta de alimentos. Além disso, cada morador da aldeia desenvolve competências no uso de plantas medicinais, produzindo remédios para tratar enfermidades, o que é essencial para a sobrevivência e o bem-estar cotidiano.

Mantemos também a língua originária e aprendemos, tanto na aldeia quanto na escola, práticas relacionadas às línguas presentes nas músicas e danças do povo Akwē. Adquirimos, ainda, formas próprias de organização social, cuja vivência grupal fortalece nossa identidade cultural. Todos esses elementos contribuem para manter viva a cultura indígena e garantir a continuidade das tradições do povo Akwē.

2.3 A influência da educação diferenciada nas escolhas dos cursos de graduação

Aimōwim snā hā rowahtuze tē dakrē wazari hēsuka sanāmr
Kuiptu tē smistu mnō hā

Em primeiro lugar, é fundamental compreender o contexto educacional em questão. Não se trata apenas de afirmar que uma escola adapta o ensino às necessidades dos estudantes, mas de indagar: de qual escola se fala? De quais estudantes? Mesmo em áreas metropolitanas, existem práticas pedagógicas específicas.

Nesse sentido, ao abordar o ensino voltado aos povos indígenas, faz-se necessário considerar a natureza nativa e tradicional dessa educação, que se expressa de forma distinta. É nesse horizonte que se insere a noção de “Educação Diferenciada”, entendida como uma proposta que valoriza a identidade cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos originários.

Entendo que a educação diferenciada pode representar tanto uma oportunidade quanto um reflexo das desigualdades de acesso às condições de participação na economia, na distribuição de bens, na saúde, na educação e em outros serviços essenciais.

Observa-se que, no Brasil, a governança tende a favorecer as elites, o que se reflete também nas instituições educacionais. Mesmo em escolas públicas e gratuitas, verifica-se que estudantes com maior repertório cultural e maior capacidade de argumentação crítica são frequentemente privilegiados, tornando-se os “favoritos” aos olhos de professores que enxergam nesses alunos um perfil mais engajado e intelectualizado.

Para Baniwa (2012), a implementação de uma educação escolar indígena diferenciada, que busca valorizar e articular os saberes tradicionais com o currículo nacional, exerce uma influência direta nas aspirações e escolhas profissionais dos jovens indígenas, incluindo a seleção de cursos de graduação.

Ao fortalecer a identidade étnica e o sentimento de pertencimento, essa modalidade de ensino fomenta um projeto de futuro coletivo, no qual a formação superior é vista como uma ferramenta para o fortalecimento da comunidade. Consequentemente, observa-se uma tendência de escolha por cursos que dialogam com as necessidades e realidades locais, como licenciaturas interculturais.

Em tempo recente, uma magnitude de proporcionar aulas aos indígenas era como se a escola promovesse um ambiente de descoberta, pois ao certo não se tinha uma escola que atendesse as necessidades dos alunos indígenas, em face disso há muita carência no âmbito da atuação nas redes de ensino superior. É recorrente que ao término da fase da última etapa da educação básica, o interesse em seguir em frente se torna instigante.

Assim sendo, ao concluírem o ensino médio, os jovens indígenas Akwêsse deparam com a escolha de cursos de graduação de forma não muito sábia, pois é algo que é desconhecido, certo curso que ocorriam as aulas, imaginávamos ser da maneira que acontece no ensino médio.

A universidade, o sonho sonhado é a alternativa para a universidade se dá conforme Souza e Osório (2022), os indígenas se deslocam para estudar nas cidades mais próximas:

A exemplo de Miracema do Tocantins, que em termos de aproximação geográfica o que separa a reserva Xerente de um campus de Universidade Federal é atravessar o rio Tocantins e encontra-se um campus da UFT. Em Palmas a capital do Estado, que dista 79km da reserva Xerente da sede da Universidade Federal do Tocantins, além de instituições privadas e, ainda no município de Porto Nacional, que está distante da Reserva Xerente aproximadamente 150 km, encontra-se outro campus da UFT, lócus de nossa pesquisa (Souza & Osório, 2022, p. 12).

Na perspectiva daqueles que optam por continuar os estudos, a escolha do curso de graduação nem sempre decorre de um conhecimento preciso sobre a própria vocação ou sobre o impacto social que o diploma poderá gerar. Mesmo que a decisão possa não refletir totalmente a preferência pessoal, ela é influenciada pela realidade vivida na escola da aldeia e pelas experiências compartilhadas por outros indígenas que já ingressaram no ensino superior. Muitos acabam escolhendo cursos que atendam às necessidades prementes de suas comunidades, como Pedagogia e Letras.

Uma outra questão apontada nos estudos de Souza e Osório (2022) é que os estudantes “convergem para o desejo de retornar para as aldeias e contribuir com a educação indígena. A demonstração de responsabilidade com a educação do seu povo é [...] é o desejo de se formar, colocando-se a conclusão do curso de graduação como uma das prerrogativas para o retorno às aldeias” (p. 16;17).

Para suprir a demanda atual de professores indígenas, até recentemente muitos docentes atuavam em sala de aula com a experiência adquirida de forma prática e, quando possível, por meio do Programa de Magistério Indígena. Contudo, nem todos tiveram a oportunidade de participar desse programa, especialmente aqueles provenientes de aldeias distantes, devido às dificuldades de locomoção.

Cursos como Geografia e História são especialmente valorizados, considerando a importância de conhecer e proteger os territórios indígenas sob nossa posse, atualmente sob constante fiscalização, como é o caso da Terra Indígena Xerente e da Terra do Funil, e de

resgatar memórias ancestrais que foram parcialmente esquecidas, sendo agora estudadas e coletadas para benefício da comunidade Xerente.

Na área de saúde, cursos como Enfermagem são fundamentais para ampliar o acesso a serviços dentro das aldeias, permitindo que profissionais formados atuem em regiões de difícil acesso. Entre esses cursos, reforço que os mais valorizados pela comunidade, são História e Geografia.

Além disso, o curso de Direito tem sido escolhido por aqueles que desejam defender os direitos indígenas e contribuir para a luta pela demarcação de terras e pela manutenção de políticas públicas voltadas para os povos originários. A forma como os alunos vivenciam o ensino impactam diretamente em seus desejos e escolhas profissionais, no entanto, é de grande importância conhecer como se dá a opção de optar, que é especialmente no momento decisivo da escolha do curso superior.

O ingresso na universidade, sobretudo a escolha dos cursos, para além do que foi explanado, nas experiências do autor indígena, não se dá de forma tranquila, muitos outros fatores influenciam na escolha dos cursos, que vai desde o entendimento do que seja licenciatura ou bacharelado, por exemplo. Por certo que isso não é uma particularidade dos indígenas, mas também dos não indígenas.

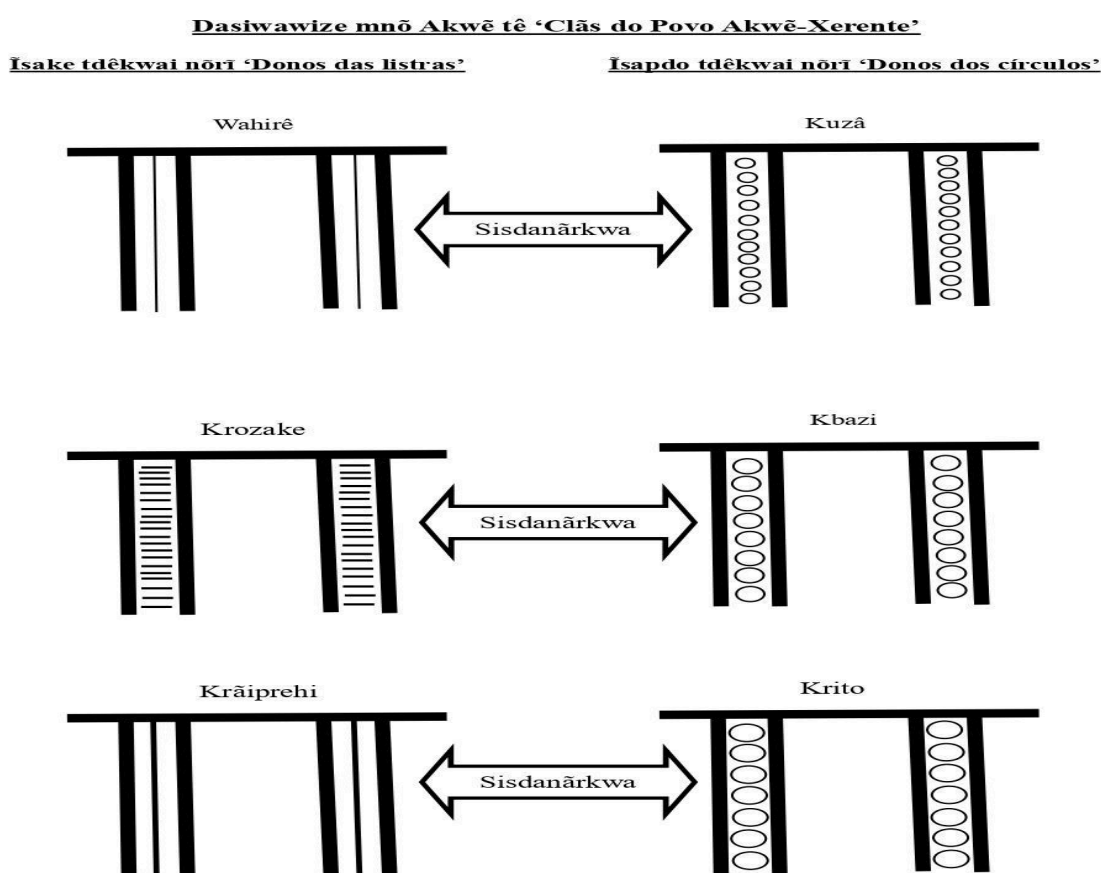
Um fator que poderia passar despercebido é por quem realiza a inscrição para o processo seletivo, pois às vezes é um parente que faz e não inscreve o candidato no curso pretendido, por não ter conhecimento, ouvimos esses relatos e alguns quando não se encontram no curso, tentam trocar de curso, outros dizem que já que estão cursando, permanecerão. Por vezes é o pai é quem dá a sugestão do curso e isso é respeitado, pois a organização dos akwĒ é patriarcal, isso se traduz em respeitar a opinião do pai. Desta forma, continuaremos os estudos sobre a organização social do povo akwĒ com a educação escolar.

2.4 Organização social do povo Akwē com a educação escolar

Dasiwawi ze Akwē tē hã si kmãdkâ pibumã rowahtuzep nrôwa wa

A introdução da escola, embora adotada pelos Akwē-Xerente, gera tensões e reconfigurações. Nolasco e Giralдин (2017) pontuam que a lógica escolar ocidental, com sua estrutura curricular e pedagógica, muitas vezes diverge do processo de ensino Xerente. Esse contato tem provocado transformações no espaço comunitário e nas relações intergeracionais, levantando debates sobre a necessidade de construir práticas educacionais interculturais que articulem os saberes tradicionais aos conhecimentos formais, fortalecendo a identidade coletiva e garantindo a autonomia do povo. Na sequência, na Figura 3, a sequência organizacional do Clã Akwē pode ser acompanhado.

Figura 5: Clãs do Akwē



Os aspectos do ensino cultural e dos saberes indígenas permanecem presentes nos espaços escolares atuais, que chamamos de escola, onde se cultivam e se aprendem novos conhecimentos. Nesse contexto, busco apresentar um método que dialogue com a organização social do povo Akwê, seja em escolas indígenas ou, até certo ponto, em escolas não indígenas, refletindo sobre a mudança nos modos de ensino.

Antigamente, os anciões transmitiam o conhecimento exclusivamente por meio da oralidade, exigindo atenção plena e comportamento disciplinado, algo que, muitas vezes, não se reproduz com a mesma intensidade nas salas de aula contemporâneas. Contudo, não havia a preocupação de vincular o ensino ao nível de escolarização, o objetivo principal era preservar e transmitir a cultura.

Dessa forma, em nome da cultura, as práticas como a cantoria de nomes femininos e masculinos, cantorias para animar festas culturais, e o aprendizado dos termos de tratamento, que crianças e jovens deviam conhecer por orientação dos pais. Esses termos indicavam grau de parentesco e refletiam respeito aos mais velhos, pais, tios, tias, avós, entre outros, e à organização clânica, englobando todos os membros desse ciclo familiar. Ademais, existiam nomenclaturas apropriadas para se referir também àqueles que já haviam falecido.

Neste cenário, devido à organização social do povo Akwê, os indígenas Xerente são devidamente divididos por uma cosmovisão dual do universo. Assim surgem partidos clânicos que estão em números de seis grupos, sendo os três pertencentes da mesma família, e outros três grupos fazem parte da conjuntura familiar.

Cada um desses clãs têm seus nomes identificáveis. O grupo reconhecido como donos dos talos de buriti é o Ísake tdêkwai nōrĩ, ou donos das listras, referente aos grafismos corporais que caracterizam esse grupo. Esse grupo é composto por três associações: a primeira, WAHIREÊ, conhecida como donos dos talos de buriti fino, com pintura em linhas finas verticais, a segunda, KROZAKE, cujo nome existe apenas na língua originária, mas que também se associa aos talinhos em listras

verticais, e a terceira, KRĀIPREHI, que quase foi extinta devido a conflitos travados há muito tempo com os demais clãs, não possuindo nome correspondente na língua portuguesa.

Do mesmo modo, ocorre com o grupo oposto, que também é formado por três membros. Conhecida como Isapto Tdêkwai nōrĩ (donos dos círculos ou bolinhas), este grupo apresenta os mesmos grafismos corporais que caracterizam os demais clãs, diferenciando-se pelos desenhos localizados entre as linhas, com contorno maior.

Assim, o partido ideal para estabelecer vínculos de casamento ou diálogo sobre os conhecimentos relacionados à cantoria dos nomes próprios de cada grupo, às formas de tratamento e à orientação para manter a paz entre os clãs é definido sob a supervisão dos anciões, cada um contando com seus sábios detectores de saberes ancestrais. Nesse contexto, destacam-se os grupos opostos que completam o círculo organizacional, começando pelo grupo que mantém vínculo ideal com o primeiro clã do grupo contrário, chamado Kuzâ, cuja significação pertence à multidão do Fogo. Em seguida aparece o clã Kbazi, relacionado ao grupo do algodão, e, por fim, o último clã.

O conceito de relação lógica a que faço referência diz respeito à conexão que existe entre a ideia de escola e a organização social do Akwē no funcionamento do corpo escolar, ponderando argumentos e elementos dentro de um raciocínio que caracteriza uma escola efetivamente intercultural.

Atenta-se para o fato de que, em vários momentos, cito o termo “clã” em nosso contexto enquanto indígenas do povo Xerente, ou Akwē, expressão que melhor nos representa e pela qual nos autodenominamos, pois está escrita em nossa língua e retrata nosso caráter guerreiro e originário. Nesse sentido, surge o que chamamos de clã, entendido como um grupo social formado por pessoas que compartilham a mesma origem, ancestralidade ou laços familiares.

De forma mais explícita, em nossa organização existem seis clãs, cada um com aproximadamente 800 a 900 pessoas. Por exemplo, o clã é uma divisão dentro da comunidade Xerente que representa uma

linhagem de parentesco, muitas vezes, esses clãs recebem nomes ligados a um animal ou elemento da natureza, simbolizando a identidade do grupo.

Conforme citado acima, podemos notar que os nomes variam de acordo com o que os cerca. Esses clãs possuem suas próprias tradições, histórias e regras, e desempenham um papel importante na organização social, cultural e espiritual das comunidades. Assim, vemos os desafios para a inserção no ensino superior.

2.5 Desafios para inserção no ensino superior

Romkmãdkâ mnõ nõkwã sbrê pibumã rowahtu prê wa

Embora o ensino nas aldeias contribua para fortalecer a identidade cultural e o conhecimento tradicional, ele ainda enfrenta desafios para garantir que esses jovens indígenas estejam bem preparados para o ingresso e a permanência no ensino superior. Muitos deles precisam lidar com a barreira da língua, já que o ensino superior é predominantemente em língua portuguesa. Deste modo, acarretam choque cultural ao migrarem para cidades maiores. Para enfrentar esses desafios, algumas universidades brasileiras têm buscado oferecer políticas e ações voltadas a esses aspectos. Contudo, tais iniciativas ainda são insuficientes diante da realidade vivida.

Para Bergamaschie Medeiros (2010), a inserção de estudantes de povos originários no ensino superior, embora impulsionada por políticas públicas e pela crescente demanda das próprias comunidades, é marcada por uma série de desafios complexos. Asseveramos que o grande obstáculo é de ordem pedagógica e epistemológica é a universidade estruturada sob uma lógica ocidental, monocultural e frequentemente excludente, raramente dialoga com os saberes, as línguas e os modos de produção de conhecimento indígenas.

Isso gera um sentimento de não pertencimento e invalidação de suas identidades, ao passo que exige do estudante um esforço

contínuo para transitar entre dois universos culturais distintos sem perder suas referências. Somam-se a isso as barreiras socioeconômicas, como a dificuldade de se manter financeiramente longe de suas comunidades, a falta de moradia estudantil adequada e a necessidade de conciliar os estudos com as obrigações familiares e comunitárias.

Não se deve pensar somente no acesso dos indígenas na universidade, mas principalmente na permanência e no crescimento acadêmico. Como ressalta Gersem Baniwa (2013, p. 72), “a luta dos povos indígenas por educação é, ao mesmo tempo, uma luta por direitos, por reconhecimento e por fortalecimento das identidades coletivas.” Assim sendo, a presença indígena no ensino superior não se resume ao ato da matrícula, mas implica a criação de condições reais para que esses estudantes possam permanecer e concluir seus cursos.

Os desafios para inserção e permanência dos indígenas nas universidades vão além da adaptação. É necessário que existam políticas que garantam condições equitativas de aprendizado e respeito à diversidade de maneira geral. Ailton Krenak (2019, p. 31) lembra que “não é possível pensar em humanidade sem considerar a diversidade de modos de existir que nos constituem.” Assim, respeitar os estudantes indígenas significa também respeitar diferentes formas de viver, aprender e ensinar. Não apenas incluir os povos indígenas na universidade, mas também assegurar que esse espaço se torne um local de fortalecimento cultural e produção de novos saberes.

Destarte sobre o papel da universidade com os estudantes indígenas, observa-se a necessidade:

[da] responsabilidade da Universidade no que se refere à permanência dos estudantes, pois desde o ingresso na universidade até a conclusão do curso, não se vislumbra um caminho fácil a ser percorrido. A casa do estudante e/ou a moradia estudantil, o restaurante universitário e, essencialmente, as bolsas, são ingredientes que não podem faltar no “combo” que é condição para a permanência na universidade, além do acolhimento, carinho e atenção que os acadêmicos e acadêmicas que chegam ao Campus de Porto Nacional precisam ter, para

sobreviverem e permanecerem a tantas adversidades (Souza; Osório, 2022, p. 17).

É pertinente mencionar também a necessidade de ações que levem informações que alcancem toda comunidade acadêmica, instruindo-a para que reconheça e respeite, culturalmente e linguisticamente os povos indígenas, visando uma educação mais inclusiva, que constitua um espaço de fortalecimento cultural, no qual os estudantes indígenas permaneçam se desenvolvam e contribuam plenamente para a produção de conhecimento.

E, além das questões estruturais e financeiras, os estudantes indígenas enfrentam barreiras de ordem psicossocial e institucional. O preconceito e o racismo, presentes de forma explícita ou sutil no ambiente universitário, produzem um contexto de hostilidade capaz de comprometer a saúde mental e reduzir o desempenho acadêmico. Experiências de isolamento, choque cultural e deslocamento em relação à vida comunitária intensificam o risco de evasão (Baniwa, 2012).

No âmbito institucional, à rigidez curricular que não considera os calendários socioculturais e rituais indígenas, bem como à insuficiência de docentes capacitados para a diversidade cultural, aprofunda essas desigualdades. Enfrentar esses desafios requer uma reconfiguração da universidade como espaço intercultural.

Como afirma Ailton Krenak (2019), resistir é “adiar o fim do mundo”, e cada indígena que chega à universidade carrega essa missão de resistência, pois combatemos barreiras históricas que nos afastaram dos espaços de produção do conhecimento ocidental. Ainda que diante de tudo isso, encontra-se encorajamento por saber que temos grandes mestres que compreendem as nossas aflições e a forma que aprendemos.

2.6 A língua Akwẽ, processos históricos de construção da escrita
Akwẽ Mrmẽzus ze, Dasimãzus Krda nhanẽ Sikrmã sbirã ãkuikre nã
hã

O Brasil é um país rico em diversidade, sendo essa riqueza decorrente da cultura e da língua dos povos originários. Por mais evidente que seja, é importante destacar que vivemos em um país marcado por uma grande variação de costumes e línguas, em que coexiste uma pluralidade linguística nativa abundante, de forma semelhante ao que ocorre em outros países, embora em menor escala.

O Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que o Brasil possui 274 línguas indígenas faladas por 305 etnias. A partir desses dados sobre as línguas faladas e os povos existentes, é possível ter uma breve noção da riqueza linguística e da diversidade da população nativa, cada uma com características próprias, vivendo nos diferentes espaços do território brasileiro.

Diante disso, umas das inquietações levantadas durante os meus estudos são sobre a dura realidade de uma língua indígena não ser reconhecida nacionalmente. É cativante dizer que mesmo em tempos modernos, observamos a carência de ter uma língua descendente de indígena ser reconhecida em lei como língua livre de prática em território nacional, consideramos uma lacuna, que continuaremos na luta para ter esse reconhecimento.

Da mesma forma, acredito que ocorrem com as línguas em que são diferentes umas das outras em alguns países, que não são asseguradas em lei para ser a prática de falácia livre e respeitosa em redes nacionais, apenas em algumas cidades são asseguradas na lei a prática de língua indígena de determinadas etnias. No entanto, a carência ainda perpetua para que outras línguas indígenas sejam reconhecidas em nível nacional.

Uma vez que a língua indígena é colocada aos olhos da sociedade brasileira, ela não apenas se apresenta como algo primordial e desconhecido para os não falantes, mas com o fim de despertar o interesse da comunidade em geral para conhecer os povos indígenas existentes, seus costumes e suas línguas.

Nesse contexto, destacam-se os dez municípios brasileiros em que línguas indígenas foram oficialmente declaradas. Inicialmente, observa-se o caso da língua Akwê, falada pelo povo Xerente, que se autodenomina Akwê-Xerente, com aproximadamente cinco mil falantes residentes em Tocantínia, Tocantins, onde a língua é praticada livremente em nível municipal. Entre os demais municípios e línguas indígenas oficiais, encontram-se: Ianomâmi em São Gabriel, Amazonas, Macuxi e Wapichana em Bonfim e Cantá, Roraima; Guarani em Tacuru, Mato Grosso do Sul; Guajajara em Barra do Corda, Maranhão; Tikuna em Santo Antônio do Içá, Amazonas; Terena em Miranda, Mato Grosso do Sul; e Tupi-Nheengatu em Monsenhor Tabosa, Ceará.

Na era contemporânea, as línguas indígenas brasileiras ganharam grande relevância em termos de estudos e na percepção sobre a alternância do sistema linguístico. Atualmente, muitos textos em línguas indígenas são publicados em livros, compartilhados em redes sociais, disponibilizados em mercados e livrarias das cidades e, de forma mais relevante, conservados em bibliotecas universitárias.

Também se destacam trabalhos acadêmicos produzidos por indígenas, escritos em suas respectivas línguas usuais e preservando seus traços culturais. Cabe ressaltar que literaturas como lendas, histórias e narrativas diversas são, em sua maioria, registradas na língua originária.

Pretendo, com isso, destacar a importância da atuação de agentes que, desde o início, pensaram e elaboraram esforços a partir do envolvimento de não indígenas, os quais se dedicaram arduamente a estudar e aprender as falas indígenas, contribuindo para a sua formalização e construção grafada. Esse processo foi essencial para a inserção da língua no contexto da cultura indígena. Esse evento aconteceu com a língua Xerente, de um povo que avançou na padronização e organização de seu idioma.

Embora seja impossível abarcar todas as palavras existentes em nossa mente, é possível alcançar resultados positivos na construção de palavras gramaticalmente corretas por meio da idealização e da

participação de terceiros, ou seja, de não indígenas que, juntamente com iniciativas de pessoas vinculadas a missões religiosas, cooperaram significativamente na formalização da língua com sinais gráficos. Graças a esse processo, hoje podemos discutir de maneira mais estruturada o funcionamento da língua Akwē.

A prova concreta desse esforço está no recente lançamento de um livro. O título do livro adota um tom de pergunta, refletindo sobre o modo de ensinar a ler e escrever a língua Akwē. Intitulado “Como se lê e como se escreve”, acredita-se que, assim como ocorre com qualquer língua, para que não se perca em meio às línguas dominantes, que estabelecem a prioridade de uso de um grupo sobre línguas minoritárias, é fundamental que os falantes que compartilham ambas as línguas mantenham registros da fala indígena. Essa prática não é apenas pertinente, mas necessária para garantir a preservação e transmissão da língua Akwē.

Retomando a questão da presença de um professor que transmite conhecimento nas aldeias, evidencia-se a preocupação em lidar com a escrita e a correspondência nas línguas não indígenas. Segundo relatos de um ancião, havia apreensão quanto ao contato dos adolescentes com a cultura do não indígena, percebida como algo que rapidamente se tornou viral na vida dos jovens. Nesse contexto, a preocupação se relacionava diretamente com esse fator, e o interesse em construir um espaço de aprendizagem voltado ao uso da língua nativa surgiu da necessidade de diálogo com o Presidente, uma vez que, naquela época, o contato com o homem branco avançava de forma acelerada, incluindo a entrada nas aldeias.

Conforme relatos dos anciãos, objetos não usuais naquela época já despertavam grande curiosidade na comunidade, o que gerava preocupação. Segundo as memórias de um ancião do território Xerente, em um período em que não havia escolas nas aldeias, um grupo de indígenas Xerente foi a Brasília para dialogar com o Presidente do Brasil, com o intuito de reivindicar os interesses de seu povo. Naquele momento, o país era presidido por Juscelino Kubitschek

(1956-1961), exercendo o poder durante cinco anos. Ao receber os indígenas, o presidente inicialmente acreditou que eles haviam realizado a viagem apenas para solicitar objetos de trabalho na roça, como foices, enxadas e machados.

Mas eles ergueram a cabeça em gesto de negação. O presidente do Brasil então perguntou: “Então, o que vocês vieram pedir?” Um dos indígenas levantou-se e respondeu: “Fizemos a viagem a Brasília porque queremos um professor para ensinar a ler e escrever nas aldeias”. Esse pedido surpreendeu o presidente, que, contudo, não hesitou em ouvir o grupo de indígenas. Reconhecendo a autenticidade da solicitação e atendendo às necessidades de muitos Akwē que careciam de aprendizagem, o presidente prometeu e providenciou que pessoas dispostas a ensinar e transmitir a palavra de Deus fossem enviadas. Assim, chegou o primeiro missionário para atuar como professor nas aldeias Xerente.

Nas palavras de Melo e Giraldin (2012, p.179):

Além das ações de escolarização empreendidas no século XIX pelos freis capuchinhos no aldeamento Piabanhas, a partir da década de 1940 também o SPI empreendeu esforço nesse sentido, contratando professores que permaneciam pequenos períodos nas aldeias. As pessoas que frequentaram a escola no período do SPI, em sua grande maioria, apenas conseguem assinar o próprio nome.

Percebe-se que, nos anos citados, já ocorria um reconhecimento dos anseios relacionados à vida dos povos indígenas frente aos costumes brasileiros, a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), cujo objetivo era atender às necessidades dos indígenas que se encontravam em situação de extremo abandono, maus tratos e sobremaneira a apropriação de seus territórios. Desde então, foram implementadas ações de escolarização nas aldeias, com contratos de professores não indígenas. Ainda não existiam documentos escritos que registrassem a língua usual do povo Akwē.

Somente a partir de 1958, com a chegada dos missionários que evangelizavam pela Igreja Batista, iniciou-se um marco importante. Foi com a entrada desses missionários nas aldeias, que o nosso povo reconheceu como crucial para a sobrevivência da língua originária, mas faremos a crítica quando tratarmos na seção sobre a língua portuguesa como território de disputa.

Conforme observado em seminários nacionais sobre a língua dos povos indígenas do Brasil, muitas etnias perderam suas línguas, em alguns casos de forma total, devido ao contato imediato com não indígenas e à ausência de registros escritos iniciais. O autor indígena que aborda o tema “A HISTÓRIA DA ESCRITA DO POVO XERENTE - AKWĒ MRMĒZE ĨKUIKREZE NNĀKRTA”, em sua experiência como professor no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, traz a seguinte percepção:

Pelo que pude perceber a História da Escrita do Akwēkuitabi estava um pouco esquecida nas escolas e nas comunidades, antes da minha entrada no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Entretanto, após iniciar meus estudos no curso de Formação Superior de Professores Indígenas, da Universidade Federal de Goiás, também percebi que, para o povo Akwē, antes de desenvolver a escrita da forma como a conhecemos hoje, a escrita já existia na forma de grafismo. Na verdade, a gente já tinha uma forma de escrita, mas nem todos percebiam esse recurso e como ele ajudou muitos de nós a construir na comunicação (Xerente, 2010, p. 29).

De fato, a escrita já existia, mas não tinha capacidade cognitiva para identificar os grafismos representativos dos sons emitidos a partir das falas e nem ao menos a preocupação da ocorrência do comportamento do sistema da língua, apenas mantinham em constante comunicação pela vivência junto à comunidade. Logo, diante da necessidade de comunicação com o homem branco e suas curiosidades acerca dos povos indígenas, iniciou-se a implantação da língua falada, que passou a ser tratada como uma segunda língua. Com isso, houve a tendência de que a própria língua nativa fosse deixada de lado e, gradualmente, adormecida pelo uso reduzido.

Nas incertezas e nas perguntas sem resposta que pairam no vácuo do meu pensamento, ou seja, quando estou imerso no mundo das reflexões, certas inquietações se tornam proeminentes, pois afetam nossa participação na sociedade não indígena. Diante disso, apresentarei de forma esquematizada e comparativa as duas línguas, destacando seu uso e apropriação, evidenciando as diferenças específicas observadas entre os povos indígenas Xerente.

Logo, indago que, ao colocar a pessoa em questão como objeto de estudo, conseguimos perceber e identificar a importância das línguas usuais tanto nas esferas particulares quanto no contato social. Nesse sentido, faz-se referência à distinção da nomenclatura do objeto de análise. O termo surgiu a partir dos anseios dos povos indígenas e não implica discriminação racial, visto que o dizer “homem branco” pode soar como referência à cor da pele. Da mesma forma, o uso dos termos “Índio” ou “Caboclo” por brasileiros europeus é equivocado, pois não descreve corretamente os povos indígenas. Quanto ao termo “não indígena”, refiro-me à pessoa que não pertence à minha comunidade.

Diante disso, existe a pronúncia de palavras apropriadas para se referir as pessoas em discussão, ou seja, aos sujeitos da ação, o que pode gerar certa inconsistência ou até mesmo receio de quem fala sobre determinado grupo. Esse grupo, por sua vez, não gosta de ser chamado por termos que generalizem seus atributos como seres humanos, uma vez que, embora compartilhem a mesma condição biológica, possuem costumes e hábitos diferentes. Dito isso, atuarei, em primeiro momento, para dissociar os agentes culturais nativos e não nativos.

Na sequência, a Tabela 1 demonstra essa divisão.

Quadro 1: Esquema comparativo das duas línguas

PESSOA DA AÇÃO	LÍNGUA USUAL	NACIONALIDADE/ DESCENDENTE
Indígena Akwē	Língua Akwē e Portuguesa	Brasileiro Indígena

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE:
Campus de Porto Nacional - UFT

Não indígena brasileiro	Língua Portuguesa	Brasileiro Europeu
-------------------------	-------------------	--------------------

Fonte: Autor (2025)

O Quadro 1 sintetiza um esquema ilustrativo das habilidades e identidades que ambas as pessoas possuem, esse elemento de diferenciação evidencia como eles se apresentam diante dos desafios de conviver socialmente com a sociedade não indígena. Nesse contexto, surgem inquietações sobre até que grau ou esfera trabalhista é possível alcançar, nitidamente, sem essa análise ou reapresentação, não seria possível compreender a prevalência de competências

Indagações na pessoa Indígena/Língua particular (Brasileiro Indígena)

Até onde levaria o ensino de língua indígena enquanto indígena?

Valorização cultural indígena- particular

Até onde levaria o ensino de língua Portuguesa enquanto indígena?

Valorização cultural ocidente – universal

Na pessoa Não Indígena/Língua Universal (Brasileiro Europeu)

Até onde levaria o ensino de língua indígena enquanto não indígena?

Valorização cultural não indígena- particular/universal

Até onde levaria o ensino de língua Portuguesa enquanto não indígena?

Valorização cultural ocidente – universal

Em relação a Tabela 1, pondero o seguinte ponto de vista, com base no meu trabalho em uma escola indígena na qual 100% dos alunos são indígenas. A língua indígena é ensinada desde os anos iniciais até o ensino médio completo em todas as aldeias, no entanto, a maioria das aldeias funciona apenas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Já na Escola Indígena Sakruiwê, na Aldeia Funil, onde leciono, temos turmas do ensino fundamental de 1º a 5º ano e de 6º a 9º ano, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 6º a 9º ano e do ensino médio, do 1º ao 3º ano.

Com esses dados, pretendo mostrar que um jovem indígena chega aos anos finais do 5º ano com um nível baixo de compreensão, escrita e leitura em língua portuguesa, pois a prioridade é à valorização de nossos interesses culturais, como a língua nativa. Em decorrência disso, é fundamental que o ensino das nossas riquezas culturais seja estimulado, mas também é necessário promover a aquisição da segunda língua, que nos permite socializar e, além disso, oferece a vantagem de gerar ganhos no patrimônio financeiro.

Outra situação que evidencia desafios no ensino universitário relaciona-se ao segundo exemplo, envolvendo o trabalho de um professor não indígena em uma escola da cidade com 60% de alunos indígenas. Nessa realidade, a língua indígena é ensinada até a quinta série do ensino fundamental no município de Tocantínia. Assim, o jovem indígena chega à escola com um nível baixo de compreensão, escrita e leitura em língua portuguesa, embora já esteja na quinta série, que exige habilidades que ele ainda não possui. Defendo, portanto, que o estudante indígena tenha acesso à língua portuguesa mais cedo ou por meio de um maior número de disciplinas voltadas para o aprendizado dessa língua.

Motivo: as avaliações atuais não levam em conta a língua Akwẽ, desse jeito, o aluno indígena sofre, querendo ou não, uma diminuição em sua nota, o que acarreta na nota das escolas.

(Defendo) a necessidade da língua portuguesa um pouco mais cedo ou com mais quantidade, devido a este fato, motivado, por uma não avaliação específica para as escolas indígenas.

E digo: defendo que o professor que vá para uma aldeia ministrar aula, domine ou conheça a língua do local que ele vai trabalhar.

Por exemplo: a língua akwẽ é muito literal, diferente da língua portuguesa, que é muito abstrata. O referencial das línguas é diferente, o que torna o trabalho de ensino complicado e o de aprendizagem por parte do aluno, mais dificultoso.

Até onde levaria o ensino de língua Portuguesa enquanto não indígena?

(Defendo) a necessidade do aprendizado de língua portuguesa, para os indígenas, pelo motivo citado anteriormente.

E com mais um motivo:

- O aluno, caso não queira ou vá ficar na aldeia, terá que se deparar com uma realidade que não fala a língua dele. Posto isso, acabam sendo prejudicadas as oportunidades, chances ou mesmo o acesso ao ensino, devido à falta de domínio da língua portuguesa.

2.7 A língua Akwē resiste

Akwē mrmēzus ze hêmba wē di

O ataque contra os direitos indígenas se intensificaram no governo do Jair Bolsonaro, ex presidente do Brasil (período 2019 a 2022). Assim, as línguas indígenas do Brasil foram ameaçadas de extinção. Isso é o que revela um estudo da União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO publicado em fevereiro de 2019, que situa as línguas indígenas entre outras 2.500 em perigo de desaparecer nos próximos anos. Tal ameaça, no entanto, não deve ser levada em consideração apenas como uma estatística fria, mas como a possibilidade concreta de apagamento de histórias, identidades e modos de viver que atravessam séculos de resistência.

Estudos sociolinguísticos como o de Cunha (2011) indicam que, apesar do contato contínuo e muitas vezes assimétrico com a sociedade ocidental e a consequente expansão do bilinguismo em português, a língua Akwē mantém-se como um pilar central da identidade e da organização social Xerente. A transmissão intergeracional, embora enfrente desafios, é fomentada por práticas culturais internas, como rituais, cantos e narrativas, que demandam o uso ativo do idioma ancestral.

Pesquisas apontam que a manutenção da língua não se dá de forma isolada, mas está intrinsecamente ligada à luta pela terra e pela

autonomia política, onde o idioma funciona como um diacrítico étnico fundamental, ou seja, um marcador explícito da diferença e da identidade coletiva frente ao não indígena.

A análise de práticas discursivas e pedagógicas em contextos escolares Xerente revela um campo de tensão e negociação onde a resistência da língua Akwē se manifesta de forma dinâmica. Observa-se que a língua Akwē não é apenas ensinada como um objeto de estudo, mas é utilizada como veículo para a transmissão de conhecimentos tradicionais, reforçando seu status e funcionalidade. Contudo, os estudos também alertam para a existência de um bilinguismo assimétrico, com o português ganhando espaço em novos domínios sociais.

Portanto, a resistência da língua Akwē pode ser compreendida não como a ausência de mudança, mas como um processo contínuo de adaptação e afirmação, no qual a comunidade se engaja ativamente para garantir a relevância e a continuidade de seu patrimônio linguístico-cultural em um cenário de profundas transformações (Cunha, 2011).

Nos estudos de Xerente (2022, 2023), o desaparecimento das línguas pode ocorrer não somente pela vontade dos inimigos dos indígenas, mas por um movimento que afeta todos os povos e culturas do planeta. A resistência, no entanto, continua e se fortalece, pois, a língua não é apenas um código de comunicação, mas a própria essência do ser indígena.

Como dito, mas cabe reforçar que o idioma Xerente, que se tornou idioma cooficial ao lado do Português, no município de Tocantínia, TO, pela lei municipal nº 04/2012, de 13 de abril de 2012 é falado por cerca de aproximadamente cinco mil indígenas Xerentes que habitam as aldeias, entre os Rios Tocantins e Sono, no Estado do Tocantins.

A língua Xerente, é autodenominada akwē, pertence à família linguística Jê do tronco linguístico Macro-Jê. Seus parentes linguísticos mais próximos são os Xavante, de Mato Grosso e os Xakriabá, de Minas

Gerais. Esta descrição apresenta o alfabeto da língua Xerente, a estrutura da sílaba Xerente e as regras para a escrita da língua Xerente. A nossa língua reforça a diversidade linguística. Enfatizando que cada língua proporciona aos seus falantes um patrimônio insubstituível. Desta forma, discutiremos no Capítulo III, os indígenas e a universidade.

Capítulo 3

OS INDÍGENAS E A UNIVERSIDADE

ĨSKWASDI NŌRĨ KĀTŌ HÊSUKA KRĒKRТА SANĀMRZE

Dificuldade dos indígenas na Universidade

Ro tui mnõ wasiwadi nōrai wi hêsuka krēkrta sanāmrze wa

Essa pesquisa visa contemplar a análise das dificuldades enfrentadas pelos indígenas na universidade e busca estabelecer um diálogo tanto com os discentes quanto com os docentes, à luz de teorias que discutem o papel do professor como mediador do conhecimento. Nesse aspecto, Leal (2007, p. 81) diz que: “a posse desse conhecimento sobre o aluno como sujeito consciente, mas, também, sobre o ensino e a natureza do objeto de conhecimento” [...] “A posse desse conhecimento instrumentalizará o professor para desempenhar o seu papel de mediador”.

Nesse cenário, existem diversos aspectos relacionados, fatores que auxiliam o mediador a adotar diferentes métodos de aprendizagem, uma vez que estão vinculados a atividades sociais variadas e a processos cognitivos de elevada complexidade.

Os jovens indígenas iniciam sua trajetória educacional nas escolas das aldeias, alfabetizados em Akwē por seus pais, e, ao ingressarem na universidade, deparam-se com múltiplos desafios, entre os quais se destaca a dificuldade de falar e escrever em português, conforme relata:

Que viera de cultura diferente, tudo era novidade para mim, sentia medo, com o tempo fui me adaptando, aprendendo e compreendendo o português e os conteúdos passados pela professora. No ensino médio já estava fluente no português facilitando a compreensão dos conteúdos. No entanto, raramente conseguia expor meus conhecimentos devido ao medo que sentia de falar algum português errado [...] (Jovem Indígena, s/d).

Para a jovem indígena, esse percurso representou um grande desafio, agravado por fatores sociais, como a falta de incentivo e oportunidades, desigualdade no acesso a bolsas destinadas a estudantes indígenas, ausência de transporte universitário e outras situações de desigualdade enfrentadas pelos estudantes indígenas.

Segundo Santos (2010, p. 31), a chamada “desigualdade dos diferentes” ocorre quando o indígena ingressa nas escolas estaduais e passa a sofrer discriminação por não dominar plenamente o português, sendo alvo de olhares de reprovação, julgamentos preconceituosos e, em alguns casos, de atitudes discriminatórias por parte de professores. Essa situação reflete não apenas questões sociais e um histórico de violência contra os povos indígenas, mas também a generalização do preconceito. Como consequência, a língua materna tende a ser evitada: com o contato escolar, muitos passam a utilizar o português em determinados contextos, sobretudo na escola e na universidade, reservando o uso da língua materna principalmente para a aldeia.

Essa situação se evidencia em alguns indígenas que optam por não se declarar descendentes ou pertencentes a determinada etnia, seja por vergonha, seja por receio do preconceito. Além dessas dificuldades iniciais, ao ingressarem na universidade, os indígenas enfrentam diversos desafios, como a necessidade de adaptação, a desvalorização social, o deslocamento da aldeia para a instituição de ensino e os gastos financeiros, muitas vezes não considerados, mas essenciais para a permanência na graduação, conforme tratado neste estudo.

Alcântara (2015, p. 122) destaca a questão da invisibilidade e a forma como os estudantes indígenas são percebidos no contexto universitário:

[...] sobre a situação como os alunos e professores concebem os Tentar, nos cursos de Ciências Naturais e Humanas, alguns sujeitos apresentaram uma percepção dessa situação de invisibilização e preconceito contra os indígenas, mas analisaram que, atualmente, as relações estão mais amistosas e que os indígenas vêm conquistando uma valorização frente à sociedade.

No que se refere à presença indígena na universidade, é relevante mencionar que essa realidade requer transformação, a qual depende diretamente da atuação dos governos, da implementação de políticas públicas e de ações afirmativas destinadas a reduzir ou minimizar as dificuldades enfrentadas por aqueles que buscam a graduação. Mesmo diante de todos os obstáculos, torna-se essencial garantir o acesso à educação, especialmente à superior, para que os estudantes possam se empoderar, aplicar seus conhecimentos, contribuir para a construção dos saberes de seu povo e preservar sua identidade e cultura.

A partir deste trabalho, observa-se que embora tenham ocorrido avanços, ainda há muito a ser aprimorado no que se refere à educação e ao respeito pela cultura dos povos indígenas. Torna-se imprescindível implementar políticas educacionais e ações afirmativas voltadas a essas populações, muitas vezes negligenciadas pelos governos. Ao expor as dificuldades enfrentadas pelos jovens indígenas, busca-se ressaltar a importância de uma educação inclusiva, independentemente da etnia. Todos têm direito a um ensino de qualidade e equitativo, capaz de assegurar a preservação de sua identidade e de seus espaços, conquistas historicamente garantidas pelas lutas sociais desses povos.

A perpetuação de preconceitos, como expressão da colonialidade nacional, manifesta-se em diversos aspectos em Grajaú, por meio de discursos coloniais que visam inviabilizar os povos indígenas. Como destaca Krenak (2019, p. 31), “não é possível pensar em humanidade sem considerar a diversidade de modos de existir que nos constituem.”

Refletir sobre formas de reduzir a desigualdade e a discriminação contra esses povos torna-se, portanto, indispensável, sobretudo em um contexto marcado por conflitos entre indígenas e não indígenas. Além das ações afirmativas e sociais no âmbito educacional e universitário, é necessário que essas questões sejam amplamente debatidas e discutidas. Tais iniciativas contribuem para que os

estudantes indígenas se sintam acolhidos, fortalecendo sua autoestima e incentivando seu engajamento acadêmico, ao mesmo tempo em que preservam sua identidade cultural. Ademais, é essencial destacar que o apoio institucional é determinante para assegurar tanto a entrada quanto a permanência desses estudantes no ensino superior.

Como forma de proporcionar oportunidades a outros jovens indígenas, é essencial que possam seguir estudando e aprimorando seus conhecimentos, interligando sua trajetória formal ao processo identitário, tornando-se protagonistas de sua própria história e sendo atendidos em suas especificidades. Isso atende à necessidade de defender e preservar sua cultura e seu povo.

Considerando que é direito dos povos indígenas ter acesso à educação de qualidade, incluindo a entrada nas universidades, essa visibilidade deve ser ampliada. É necessário valorizar a cultura indígena no ambiente universitário, pois ela fortalece a construção de um espaço inclusivo, no qual o diálogo entre diferentes formas de conhecimento contribui para a formação de cidadãos conscientes e socialmente responsáveis.

3.2 A docência na Universidade Federal do Tocantins

Rowahtuze Hêsuka Krêkrta Sanãmrze Nrôwta Wta Wamã

Sentimos a necessidade do diálogo sobre a docência na universidade, após vivenciarmos a dureza enfrentada pelos indígenas no Campus de Porto Nacional da UFT. Para este debate resolvemos trazer Davi Kopenawa, e o que talvez precisemos aprender na docência e para a docência universitária, no convívio com os indígenas.

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos

proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar (Kopenawa, 2015, p. 7).

A obra *A Queda do Céu*, inicia com as palavras do Xamã Yanomami Kopenawa (2015) que nos ensina sobre as questões simples e de uma natureza viva, mas que está ameaçada pelos não indígenas. A floresta que está viva, mas tem sua morte anunciada pela falta de cuidado com o semelhante, com a natureza, onde todos deveriam ter espaço e se não prestarmos atenção, todos morrerão. Mas o que tem a ver com a docência? Com o ser professor na UFT? Esses questionamentos precisam estar em nossas vidas, quando nos propomos à docência.

Ser professor, ser professora pressupõe o aprendizado, esse aprendizado que tem que ser diário, sobretudo quando temos estudantes indígenas em nossas salas de aula, no espaço sagrado do docente. A nossa aula tem que ser dialógica, para que o diálogo seja estabelecido e a troca seja uma constante, onde o que vale são as experiências diferenciadas. No ritmo de Paulo Freire (1996), onde o professor é aquele que de repente aprende.

A harmonia da inquietude do conhecimento precisa ser estabelecida na universidade, onde os saberes ancestrais ocupem o lugar na ciência, para que indígenas e não indígenas compartilhem em prol da humanização e de salvar a floresta como o Xamã nos ensina, como uma questão fundamental de continuar existindo e no dizer de Kanokrã, “reexistindo”.

Nos estudos de Kanokrã (2025) a evidência de que a Universidade Federal ainda está distante de atender as necessidades e particularidades dos indígenas. Nisso, aferimos que os avanços que a universidade precisa ter, pressupõe docentes preparados para atuar com as diferenças, sobretudo quando se trata de indígenas. A própria consolidação da UFT como uma universidade jovem passa também

pelos estudantes, sejam indígenas ou não indígenas, corpo técnico administrativo, mas sobretudo pela formação e capacitação dos docentes.

Referindo-nos aos docentes que aqui chegaram quando a UFT foi criada, pois entendemos que as raízes da constituição da UFT ainda precisam ser trabalhadas a partir de uma realidade concreta, para além dos cursos que fomos formados e nos lugares de origem de cada profissional que chegou a partir do primeiro concurso para a UFT, realizado no ano de 2003:

O concurso e os docentes de todos os cantos do país chegam com suas famílias, muitos deles é a primeira vez que entram em sala de aula, realizaram seus estudos com bolsa, desde a graduação a pós-graduação, outros oriundos de instituições particulares, de escolas públicas e outros profissionais experientes, enfim, dessa forma constrói sua identidade, em um estado novo, antigo. Desde o início do funcionamento da UFT os docentes se inscreviam para o certame, se deslocavam de suas localidades até a Capital Palmas, realizavam as provas do concurso, maioria só sabia o nome do município para o qual estava realizando o concurso, em um dos [...] campus do interior do Estado do Tocantins, ou mesmo para Palmas e, retornavam para seus lugares de origem. Aprovado retorna o professor que vem para ficar, para se apresentar na cidade que irá trabalhar e, não raras vezes o choque, de um interior que não tem as condições objetivas de uma grande cidade. Muitos assumem e diante das condições desse “novo” lugar não conseguem se estabelecer com suas famílias, por questões das mais variadas naturezas. São frequentes as transferências, remoções, permutas, docentes adoecendo, bem como suas famílias, por vezes até mesmo pedido de demissão. A construção e a consolidação da Universidade passa também pelas condições dos docentes que aqui se propõem a viver (Silva; Souza 2014, p. 7).

Os concursos públicos de provas e títulos, são também conquistas da Constituição Federal (1988). Ainda, segundo Silva e Souza (2014, p.7), somente “a partir de 2014 os concursos ficaram sob a responsabilidade de cada Campus, nesses termos o candidato nos dias da prova já conhece o local de trabalho que irá exercer a docência, se tiver êxito no certame a que se propôs”. A UFT no ano de 2014 descentraliza os concursos, assim os concursos passam a ser nos

campi da UFT, na localidade em que o candidato, se aprovado, desempenhará as suas funções de docente.

A Universidade Federal do Tocantins - UFT recebeu docentes de muitas localidades do Brasil e até do exterior. Professores capacitados que chegaram a partir do concurso, para o trabalho no exercício da docência. Foi um tempo novo, de uma universidade que iniciava, com professores que chegaram aprendendo, conhecendo e alguns se identificaram com o Estado de Tocantins, com o fazer docente, outros foram embora e alguns permaneceram pela necessidade do emprego federal. Nessas condições, uma pequena parcela tinha a vivência com os indígenas e a realidade com as aldeias, dessa universidade que construía sua identidade, mas que também tinha uma parcela pequena de indígenas estudando.

Um outro agravante é que Universidade Federal do Tocantins – UFT realizou o concurso para docentes para 198 professores e, assumiu os estudantes da Universidade do Tocantins – Unitins, universidade estadual que tinha em seu quadro aproximadamente 430 professores, quase em sua totalidade de contratos, pois a Unitins criada em 1990 e tinha realizado apenas um concurso público para professores, no ano de 1991. O que chamamos de agravante foi que os professores e professoras que assumiram na UFT, tiveram que assumir muitas disciplinas a época, hoje componente curricular, para que a universidade começasse a funcionar, pois nem o segundo concurso no ano de 2004 preencheu as vagas necessárias para o pleno funcionamento, que só foi possível graças à disposição dos professores que assumiram nos anos de 2003 e 2004.

A Universidade e sua consolidação depende essencialmente dos três segmentos essenciais que são os estudantes, o corpo técnico administrativo e os professores. Do lugar de professora posso aferir que os estudantes são a razão da existência da universidade, sem os técnicos-administrativos a universidade não consegue funcionar, mas é a sala de aula e na sala de aula que está a responsabilidade com a formação, desta formação que se expandirá para além dos muros da

universidade. São as professoras e os professores que encaminharão os estudantes a partir de suas formações, formarão.

Assim, entendo as dores dos estudantes e muito especialmente no que se refere aos indígenas, pois é outra cultura, outra língua, outra forma de viver e estar no mundo, na qual, os não indígenas precisam prestar atenção. A universidade que deve ser plural, muitas vezes ainda não tem o corpo docente capacitado para tratar com as diferenças.

Ainda hoje na UFT presenciamos falas referindo-se “aquele índio”, ou mesmo “os índios” como se fosse uma pessoa sem nome e pejorativamente, chamado de índio. Ou mesmo, os indígenas “não querem nada”, “esse mês não vieram para a aula”, em um currículo que não dialoga com as comunidades indígenas, será impossível saber, por exemplo, nesse mês que o estudante não compareceu as aulas na universidade, estava acontecendo a festa cultural, na aldeia, reunindo outras aldeias, ou porque não tinham dinheiro para chegar a universidade, ou porque estavam de luto pela perda de um ente querido, que não é no tempo dos não indígenas, ou porque estava cuidando do pai, ou da mãe, ou mesmo de um filho doente.

São tantas as razões para que os indígenas queiram se deslocar e estar na sala de aula na universidade, da sala que ainda segrega, do indígena que é constrangido por falar a sua língua materna e constrangido por não falar o português seguindo os padrões da norma culta, sem ser considerado que é a segunda língua do indígena.

Superar, ter outros diálogos e outras narrativas começa por tratar o indígena não como um ser diferente, mas como um/uma estudante na universidade. Na escola inventada pelo não indígena, que os indígenas tiveram que se apropriar por uma questão de sobrevivência. Resistir, reexistir, como diz Kanokrã Xerente (2025). O que a universidade, as docentes e os docentes precisam é do pertencimento, pertencer para cuidar e conviver em harmonia, que permita o contraditório, como é comum nas relações, em uma perspectiva intercultural, baseada no respeito e essencialmente na valorização das diferenças.

Na sala de aula a responsabilidade dos docentes deve ser de integrar, inevitavelmente é recorrente e com raras exceções, se acontecer o trabalho em grupo, os indígenas invariavelmente estão no mesmo grupo, talvez nem seja por aproximação ou afinidade, mas porque os colegas não indígenas, não compartilham, não convidam ao convívio, são raras as possibilidades dos indígenas terem inserção em grupos de não indígenas. E nem sempre contamos, com pelo menos a sensibilidade do docente de realizar a mediação para que essa interação aconteça. A reprovação e a desistência dos indígenas nos cursos de graduação é preocupante, pois segundo dados do Sistema de Informação para o Ensino 24,1% de estudantes indígenas, desde a implantação da UFT, evadiram dos cursos (SIE, 2025).

Não bastassem os problemas de sala de aula, as dificuldades com a segunda língua, o despreparo de alguns docentes para atuar com os indígenas, ainda carecemos de avançar no acolhimento indígena, nas estruturas curriculares que precisam estar voltadas aos indígenas, bem como e aos programas de acesso, mas essencialmente, sobretudo a permanência ainda carentes e distante de atender a realidade dos indígenas.

Por mais que possa parecer que os estudantes estão acolhidos na moradia estudantil, ainda as estruturas são engessadas e rígidas para que os estudantes indígenas tenham acesso. O restaurante universitário essencial para subsistência, não atende a questões básicas e essenciais à exemplo, de servir peixe regularmente, pelo menos duas vezes por semana, para aproximar da cultura, a culinária é determinante, pois a saudade do sabor da comida de casa é constante.

Nas escolas de educação básica, no mês de abril é uma saga de professores buscando os indígenas na universidade para se fazerem presentes nas atividades do “dia do índio”. A isso um estudante indígena fez o seguinte relato: “precisamos nos fazer presente nas escolas, pois esse mês foi dado para nós pelo branco”. Com a consciência do que isso significa, pois é um tempo concedido e os indígenas se propõem a dialogar para mostrar a cultura e desmistificar

tantos dogmas de uma cultura de dominação, instituídos historicamente.

Por fim, sou uma docente que compartilho os meus dias com os indígenas, seja nos trabalhos, no PIIP (Programa Institucional de Inovação Pedagógica), no ano de 2025 o Campus de Porto Nacional e o Curso de Letras, único campus e curso da UFT que teve o projeto voltado especificamente para os indígenas e nessa lógica neste ano de 2026. Compartilho com Souza e Albuquerque (2016) que falar sobre os desafios dos indígenas nos assusta, pensar nos sonhos interrompidos por projetos coloniais, das doenças, escravidão, religião, discriminação, além da matança sem precedentes dos nativos, uma das maiores catástrofes da humanidade.

Os desafios como professora são para além dos projetos e sala de aula, pois está por vezes, na alimentação escassa seja, para levar para aldeia, seja para cozinhar no final de semana, a agonia eram os feriados e finais de semana, atualmente aos domingos não tem refeição no restaurante universitário. E não raras às vezes o dinheiro que falta, para ir para a aldeia, ou mesmo para chegar na universidade.

Me reconheço como afro-indígena, atuando de diferentes formas encontro alento em Marx e Engels (1986) nas teses sobre Feuerbach, apresentam que: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras;” mas “o que importa é transformá-lo” (p. 14). Com a responsabilidade de mitigar questões que posso resolver, mesmo que seja incipiente e para um pequeno grupo de indígenas, mas é pela expansão e, que nesse mundo melhor que luto, sejam supridas inicialmente as necessidades básicas, fundamentais para a sobrevivência e com isso as possibilidades da consciência crítica e emancipação. Assim, passemos ao Capítulo IV.

Capítulo 4

POR UMA LINGUAGEM DE REEXISTÊNCIA: ESTRATÉGIAS PARA DOMINAR A LÍNGUA PORTUGUESA ENQUANTO INDÍGENA

AKWÊ KRWA HÊMBA WÊ PIBUMÃ: AKWÊ SNÃ
DASIMÃZUS ZASTE KTÂWANKÕ MRMÊZE WAT TWI
WAIHKU PSÊ DA

Neste capítulo, apresento reflexões e vivências que têm marcado meu percurso e o de outros parentes Xerentes na universidade. Discutir nossa relação com a língua portuguesa é, ao mesmo tempo, abordar travessias e lutas que, muitas vezes, passaram despercebidas aos olhos e ouvidos do não indígena, mas que ecoaram silenciosamente. Diante disso, foram necessárias estratégias que permitissem à nossa cultura continuar existindo com dignidade nos espaços acadêmicos.

Nós, Akwê, somos falantes de uma língua ancestral, viva e pulsante, cuja robustez e tonalidades das palavras refletem nossa força e persistência. Por sermos originários da natureza, nossos conhecimentos diferenciam-se na forma como nos relacionamos com a ciência universal. Assim, a língua Akwê não é apenas um código linguístico, mas também uma maneira de ver e viver o mundo. Ao ingressarmos na escola e, posteriormente, na universidade, muitos de nós, indígenas, especialmente do povo Akwê, fomos confrontados com a exigência de dominar o português, uma língua historicamente imposta, que hoje, porém, se tornou uma ferramenta para reivindicar nossos direitos, narrar nossa própria história e ocupar novos espaços, sem jamais desaprender nossa língua original.

4.1. A língua portuguesa como território de disputa

Ktâwankõ mrmêzep nã wat krmã krwannĩ mnõ da

Dominar o português, para nós estudantes indígenas, não é um processo neutro, nem uma escolha de simplesmente não aprender. Sabemos que, ao navegar nesse percurso, enfrentamos turbulências; porém, é necessário atravessá-las. Esse desafio é permeado de dores, silenciamentos, mas também de reinvenções. Aprender a escrever e a falar “corretamente”, segundo as normas acadêmicas, muitas vezes significou silenciar nossa língua materna, Akwẽ. Certamente, percebi que adaptar nossos pensamentos ao molde da escrita ocidental implica, de certa forma, ocultar nossa origem.

Já presenciei olhares de puro julgamento negativo, muitas vezes fomos vistos como “aqueles que não sabem escrever”, “aqueles que falam errado”. Por tempo fiquei me cobrando, qual seria o nosso erro, até fazer essas indagações que soa profundamente por sermos ignorante. O que é falar certo? E quem define isso? Como diz Daniel Munduruku (2009), “não aprendemos português para sermos brasileiros, mas porque era preciso sobreviver”. O português é, sim, uma língua de dominação. Mas também pode ser uma língua de reexistência, quando passamos a usá-la com consciência crítica, sem abandonar o que somos.

A língua portuguesa, historicamente, configura-se como um espaço de disputa simbólica e política para os povos indígenas. Imposta desde o período colonial por meio de políticas de assimilação, como os aldeamentos e a catequese, a língua do colonizador atuou como instrumento de desestruturação comunitária e silenciamento de inúmeros idiomas ancestrais. Esse processo não se limitou à unificação linguística sob o domínio do português, objetivou, igualmente, a subjugação cultural e epistêmica, desvalorizando e buscando apagar sistemas de conhecimento, cosmologias e identidades intimamente vinculadas às línguas originárias. A imposição do português, especialmente no contexto educacional, funcionou como mecanismo de controle e apagamento, provocando deslocamento linguístico que, em muitos casos, resultou na perda total da língua materna e na

marginalização de pessoas que não dominavam a norma padrão do português.

Considerando que a língua portuguesa constitui um instrumento de comunicação utilizado pelos brasileiros, observa-se que muitos indígenas a adotam tanto para interagir entre si quanto com não indígenas. Consequentemente, ela é mobilizada para respaldar os anseios individuais, ainda que se reconheça que a língua dominante carrega consigo mecanismos de poder que influenciam o acesso à educação, a legitimação de ideologias e as manifestações artísticas nacionais, entre outros aspectos. Nesse sentido, seu uso não ocorre de forma neutra em relação às demais línguas, há sempre indícios de imposição de soberania e controle sobre as práticas linguísticas de povos que não detêm a mesma capacidade de influência, exercendo, assim, um efeito regulador e assimilador sobre as pessoas.

O que possui valor na comunidade brasileira são as características da pintura corporal, os movimentos culturais das danças e os objetos rústicos elaborados a partir do capim-dourado e de madeira simbólica do país, como o Pau-Brasil. Por outro lado, a língua nativa ainda é frequentemente percebida como algo estranho ou curioso. Entretanto, de forma gradual, essas barreiras vêm sendo ampliadas por meio do nosso envolvimento, criando espaço para participação efetiva sem que haja submissão aos domínios da língua majoritária, ou seja:

A língua é um instrumento de poder que organiza o mundo segundo a lógica de quem domina. Para os povos indígenas, aprender a língua do colonizador é, ao mesmo tempo, uma necessidade de sobrevivência e uma forma de resistência. Não se trata apenas de se comunicar, mas de negociar espaço, de afirmar identidade e de preservar saberes ancestrais diante de uma sociedade que historicamente tentou apagá-los. A língua dominante carrega consigo valores, conceitos e maneiras de pensar que não são neutros, e o uso consciente da língua indígena e da língua colonizadora é uma forma de afirmar autonomia, de criar pontes sem abrir mão da própria cultura e

de garantir que os saberes tradicionais não sejam subjugados ou desvalorizados (Krenak, 2019, p. 45-46).

Há alguns anos, o povo Xerente foi compelido a se apresentar à sociedade brasileira em decorrência do processo de acultramento promovido por missões religiosas que adentraram nossos territórios. Com o intuito de transmitir o conhecimento da lei de Deus, também nos foi imposta a língua portuguesa. O curioso é que fomos “domesticados” à lógica brasileira em nosso próprio território, sem que houvesse preocupação em adotar o caminho inverso, ou seja, aprender a língua originária dos Xerente e promovê-la de forma educativa. Optou-se, em vez disso, pela facilidade e em detrimento da dor da sociedade indígena como um todo, pois, ao aprender uma nova língua, muitos povos indígenas não conseguiram conciliá-la com sua língua materna, resultando em perda significativa de traços linguísticos.

A compreensão da língua portuguesa como território de disputa nos leva a refletir sobre as dimensões mais sutis dessa batalha epistêmica. Não se trata apenas de uma questão linguística, mas de uma negociação constante entre diferentes formas de organizar o pensamento e estruturar a realidade. Quando escrevemos em português, mas pensamos em AkwĒ, criamos pontes entre mundos que muitas vezes parecem incompatíveis.

Essa experiência de tradução constante nos ensina que algumas ideias simplesmente não cabem na estrutura da língua portuguesa. Conceitos como a relação circular do tempo, a interdependência entre todos os seres vivos, ou a noção de coletividade que transcende o individual, encontram limitações quando tentamos expressá-los através das categorias linguísticas ocidentais. É nesse momento que percebemos que dominar o português não significa apenas aprender gramática e vocabulário, mas também aceitar certas limitações na expressão de nossa visão de mundo.

Por outro lado, descobrimos que é possível subverter essas limitações. Quando inserimos palavras em AkwĒ em nossos textos acadêmicos, quando utilizamos estruturas narrativas que refletem

nossa oralidade, quando questionamos a linearidade exigida pela escrita acadêmica, estamos expandindo as possibilidades expressivas da própria língua portuguesa.

4.2. O bilinguismo como potência

Sahurê nã damrmẽ sipttê pibumã

Em princípio, defendia fielmente que deveríamos praticar somente a nossa língua akwê e deixar de falar o português, pois percebia que tomava proporção de se falar com frequência na aldeia a língua portuguesa pelos indígenas Xerente. A todo o momento as interações ocorriam com inferência da língua do não indígena, e isso foi se tornando umas das preocupações pelo Cacique e pelo Ancião da aldeia, notava-se como ameaça para a língua prática constante. Por ação do tempo, compreendi que não se tratava de escolher entre uma língua e outra. Ser bilíngue não é um problema, mas, sim, uma união de força.

O domínio do português brasileiro se tornou uma estratégia para acessar políticas públicas, disputar espaços na universidade e levar a palavra do meu povo a outros lugares. Em virtude disso nunca deixei o Akwê para trás, é meu ponto de partida, meu refúgio e ponto seguro. Ailton Krenak (2019), em suas reflexões, nos lembra que "nossa existência não cabe no discurso colonizador". Isso nos convida a usar a língua portuguesa não para nos apropriar de maneira definitiva, mas para nos afirmar. Em outras palavras, aprendemos essa língua não para nos sentirmos confortáveis, mas para afirmar que possuímos nossas próprias línguas e costumes, garantindo que sejamos ouvidos e reconhecidos. O bilinguismo, nesse contexto, torna-se uma ponte entre mundos e não uma ruptura com a ancestralidade.

Posto isto, o bilinguismo revela-se também na capacidade de transitar entre diferentes formas de raciocínio. Quando pensamos em Akwê, nossa mente organiza as ideias de forma circular, conectando passado, presente e futuro em uma teia de significados que se

entrelaçam. Quando pensamos em português, somos levados a uma estrutura mais linear, sequencial, que separa causa e efeito de forma mais rígida. O bilinguismo também nos ensina sobre a relatividade das verdades. Aquilo que é inquestionável em uma língua pode ser problemático em outra. Essa consciência da relatividade linguística nos torna mais críticos em relação aos conhecimentos que nos são apresentados como universais.

4.3 A escrita como prática de reexistência

KrwaHêbaPrêPibumãlkuikreNã

Aprender português, para mim e acredito que para muitos dos mesmos e dos parentes de outros povos indígenas, foi como atravessar um rio profundo. No contexto do meu povo, em tempo de infância, na aldeia, crescemos ouvindo e falando o Akwê. Assim como o ancião em seu discurso sempre diz que a língua carrega nossas histórias, nossos cantos, nossas formas de pensar o mundo. Ao chegar à escola, fomos cobrados a deixar de lado nossa fala para “aprender certo”. Muitas vezes, fomos corrigidos com vergonha, silenciados, ou ridicularizados por nossa pronúncia ou forma de escrever equivocada. Diante disso, aprender a escrever em português, não foi apenas uma questão de decorar regras gramaticais. Foi encontrar uma forma de fazer a minha voz ser ouvida, sem apagar a sabedoria dos meus ancestrais.

Para grupos historicamente marginalizados, a escrita vai além de sua função de registro ou comunicação, constituindo-se como prática de reexistência. Diferencia-se da resistência, pois não se limita a uma oposição reativa ao poder hegemônico, mas configura um movimento proativo de reconstrução individual e coletiva a partir de epistemologias e narrativas próprias. Ao apropriar-se da palavra escrita, instrumento historicamente mobilizado para legitimar processos de colonização, escravização e apagamento de identidades, esses sujeitos ressignificam como forma de insurgência epistêmica. Nesse sentido, a escrita constitui um espaço de disputa, no qual é

possível reparar traumas históricos e reescrever a história a partir de perspectivas negadas.

Nessa perspectiva, a prática da escrita enquanto reexistência atua como um dispositivo decolonial, desafiando o arquivo oficial e a memória coletiva hegemônica, pois, cada texto que produz constitui uma tentativa de articular os conhecimentos adquiridos na aldeia com as demandas de expressão acadêmica na universidade. Como ressalta o pensador indígena Daniel Munduruku (2009), referência para muitos indígenas no campo educacional, “A literatura é o nosso modo de dizer: estamos aqui. Não fomos vencidos”. A partir dessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de criar espaços de negociação na língua do outro, de modo que a visão de mundo indígena possa se expandir e se afirmar no contexto acadêmico.

A escrita intercultural é uma dessas brechas. Ao escrever em português com o coração e a alma indígena AkwĒ, coloco no papel uma forma própria de dizer, de narrar e de argumentar. Eliane Potiguara (2004) afirma que “escrever é sangrar com dignidade”. E é isso que muitos de nós fazemos: escrevemos com dor, mas também com força e insistência. Nossos textos, além dos mais, o jeito que falamos em apresentação a frente são testemunhos de resistência. São estratégias para sobreviver num sistema que muitas vezes nos quer calados e recuados, porém que precisa aprender a nos ouvir e abrir espaço para as vozes indígenas brasileiro.

A escrita como prática de reexistência nos coloca diante de um paradoxo fascinante: utilizamos o instrumento do colonizador para afirmar nossa identidade de colonizados. Cada texto que produzimos é um ato de apropriação criativa, onde transformamos a escrita acadêmica em um veículo para nossas vozes ancestrais. Essa apropriação não é passiva. Quando escrevemos, não apenas traduzimos nossos pensamentos para o português, nós o transformamos, o moldamos, o forçamos a carregar significados que ele não foi originalmente concebido para expressar. É como se

estivéssemos esculpindo nossa identidade na dureza da língua do outro, criando fissuras por onde nossa cultura pode emergir.

E, nesse processo, descobrimos que nossa escrita acadêmica pode ser simultaneamente rigorosa e poética, científica e ancestral. Não precisamos escolher entre ser acadêmicos ou ser indígenas. Podemos ser ambos, criando uma forma híbrida de expressão que enriquece tanto nossa tradição quanto a academia. Nossa escrita se torna, assim, uma ponte entre mundos, um território de encontro onde diferentes saberes podem dialogar em pé de igualdade.

Descobrimos que nossa escrita acadêmica pode ser simultaneamente rigorosa e poética, científica e ancestral. Não precisamos escolher entre ser acadêmicos ou ser indígenas. Podemos ser ambos, criando uma forma híbrida de expressão que enriquece tanto nossa tradição quanto a academia. Nossa escrita se torna, assim, uma ponte entre mundos, um território de encontro onde diferentes saberes podem dialogar em pé de igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DAMRMĒ ĪSTŌM HĀ

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito principal de compreender os desafios enfrentados pelos acadêmicos indígenas AkwĒ-Xerente no ensino superior, particularmente nos cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional. A relevância dessa investigação está diretamente associada à necessidade de ampliar o debate sobre a presença indígena nas universidades brasileiras, evidenciando não apenas os obstáculos enfrentados, mas também os significados socioculturais e identitários.

A pesquisa teve como objetivo central analisar as dificuldades decorrentes da barreira linguística entre o português língua oficial de ensino no Brasil e o AkwĒ, língua materna dos Xerente, bem como as implicações culturais e sociais que emergem desse processo formativo.

A partir desse eixo principal, definiram-se os seguintes objetivos específicos: refletir sobre os percursos acadêmicos dos estudantes indígenas Akwê-Xerente; compreender de que forma conciliam as demandas do ensino superior com a preservação de sua identidade cultural e linguística; e discutir a relevância de políticas educacionais que promovam maior inclusão e reconhecimento da diversidade cultural e linguística indígena no espaço universitário.

Os resultados evidenciaram que a trajetória acadêmica dos estudantes Akwê é marcada por desafios constantes, que vão desde as barreiras comunicacionais até a necessidade de afirmação de sua identidade em um ambiente predominantemente não indígena. Ainda que enfrentem dificuldades significativas, sua presença na universidade constitui um ato de resistência cultural e representa a busca por fortalecimento tanto da formação acadêmica quanto da preservação de sua língua e de seus saberes ancestrais

Ao longo deste estudo, tornou-se evidente a necessidade de um olhar institucional e governamental mais atento às especificidades indígenas, no sentido de criar políticas públicas que assegurem igualdade de condições e oportunidades que sejam inclusivas e vão de encontro a necessidade de cada educando. Além disso, reforça-se a relevância da valorização da língua Akwê como parte essencial da identidade, visando não apenas sua inclusão no meio acadêmico, mas também o fortalecimento de modo geral da sua cultura. Compreende-se que, ao reconhecer e respeitar as diversidades linguísticas e culturais, a universidade pode se constituir como espaço de diálogo intercultural, no qual possibilitaria a construção de uma educação superior mais inclusiva e transformadora.

Constatou-se também que a caminhada dos estudantes indígenas Akwê-Xerente nos cursos de graduação em Porto Nacional revela o quanto é necessário observar atentamente as realidades que se apresentam no decorrer do processo formativo. Esses acadêmicos não apenas se dedicam a aprender os conteúdos transmitidos pela universidade, nos quais muitas vezes estão distantes de suas práticas

socioculturais, mas também lidam com o desafio de estudar em uma língua totalmente diferente da sua, enfrentando assim barreiras linguísticas e culturais. Por isso, é primordial que as instituições de ensino adotem estratégias de acolhimento, busquem conhecer e valorizar as especificidades, ofereçam apoio pedagógico, social e psicológico, a fim de garantir sua permanência e conclusão da graduação.

As reflexões apresentadas neste estudo apontam para a necessidade de transformações estruturais nas universidades, de modo que a presença indígena, seja efetivamente valorizada e apoiada. Em síntese, espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre novos caminhos em direção a uma educação que, além de garantir o acesso dos povos indígenas às universidades, também promova sua permanência, crescimento acadêmico e reconhecimento cultural.

Mais do que possibilitar a inserção, trata-se de assegurar que suas identidades, línguas e saberes sejam respeitados, valorizados e transmitidos às futuras gerações. Considerando que o acesso à educação de qualidade é um direito constitucional dos povos indígenas, torna-se imprescindível ampliar sua visibilidade. Valorizar a cultura indígena no ambiente universitário é um passo essencial para consolidar um espaço inclusivo, no qual o diálogo entre diferentes formas de conhecimento contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e socialmente responsáveis.

Por fim, reivindicamos especial atenção da Universidade Federal do Tocantins – UFT, para a urgência de concurso público, com número expressivo de vagas para indígenas. Acreditamos que a universidade que se propõe inclusiva e plural, não pode continuar funcionando na lógica do não indígena. São os indígenas que deverão protagonizar os processos na universidade, pois no Campus de Porto Nacional os estudantes indígenas já somam um terço dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DASIWAZE SIMÃZUS MNÕ

ANDRADE, M.G.S. **Educação escolar e Diversidade Cultural: Principais Questões e Tendências**. Novamerica, nº9, 2001.

ARROYO, M. G. **Assumir nossa diversidade cultural**. In: Revista de Educação da AEC, nº 98, ano 25, Brasília, jan/mar de 1996, p.42-50.

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2012.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. Brasília: MEC/SECAD, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Rosa Maria de. **Entre a aldeia e a cidade: dilemas e tensões de jovens universitários Kaingang**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 124-131, maio/ago. 2010.

BRASIL. FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Povos Indígenas: Quem são**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. 292 p.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 pp. Brasília 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANDAU, V.M.F. **Interculturalidade e educação na América Latina**. Novamerica, nº77, Rio de Janeiro, 1998, p.38-43.

_____. **Sociedade, educação e cultura(s):** Questões e propostas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

CUNHA, Rosangela Albertini. "A língua como fator de identidade do povo Xerente". *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 491-512, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Gabriela Nunes; DE SOUZA, Kelly Cristina Russo. **O lugar da oralidade no espaço da escrita: desafios para educação escolar indígena Guarani.**

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FONTES, Seleucia. **Povos indígenas integram colcha de retalhos da cultura tocantinense.** Governo do Tocantins. 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/noticias/povos-indigenas-integram-colcha-de-retalhos-da-cultura-tocantinense/3pkblnxoqbqx>; Acesso em: 18/12/2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; Faundez A. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Petrópolis: Vozes, 1999.
GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G., **O Jogo das Diferenças – O multiculturalismo e seus contextos.** 4ª ed. Belo Horizonte: Editora AUTÊNTICA, 2006.

GIL, G. **Cultura são todos nossos gestos.** In: 1ª Conferência Nacional de Cultura/ 2005/2006: estado e sociedade construindo políticas públicas de cultura. Secretaria de Articulação institucional do Ministério da Cultura. Brasília: Ministério da Cultura, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANOKRÃ XERENTE, Gustavo. **Por um olhar atento, falantes de Língua Akwê e Portuguesa, desafios e percursos dos acadêmicos indígenas Xerente nos Cursos de Graduação de Porto Nacional – TO.** Dissertação de Mestrado, Porto Nacional, 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KAMBEBA, Marcia. *Literatura indígena: da oralidade à memória escrita*. In: DORRICO, Julie [et. al.] (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Ed. Fi, 2018. p. 39-44.

KWANHÃ, João Xerente. *WARÃ: Comunicação e Educação Akwê/Xerente*. PALMAS/TO 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. *A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami*/Davi Kopenawa e Bruce Albert; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MELO, Juliana de; GIRALDIN, Odair. *A escola na aldeia: considerações sobre a educação escolar indígena entre os Xerente*. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 4, n. 3, p. 21-33, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. *Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem viver*. 3ª Ed. – Lorena: UK'A Editorial. SP, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. *A importância do saber narrar*. São Paulo: Selo Negro, 2009. MBYA – RJ. Periferia, v. 10, n. 2, p. 21-43, jul./dez. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. *O Karaíba: uma História do Pré-Brasil*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

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

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Gráfica Urubu, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Mauricio Alves; SOUZA, Neila Nunes de. **A expansão da educação superior no Brasil: uma abordagem da universidade multicampi**. Conferência Forges, 2014. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/23-MSilva_NSouza_Expansao-da-Educac_o-Superiorno-Brasil.pdf. Acessado em: 13 de setembro de 2024.

SILVA. Mauricio Alves. **Figura 1: Mapa do Brasil e Tocantins na localização dos campi da UFT**. TO, 2014.

SILVA. Mauricio Alves. **Figura 2: Localização da Reserva Xerente no Estado do Tocantins**. TO, (2025).

SOUSA FILHO, Sinval Martins. **Aspectos Morfossintáticos da Língua Akwê-Xerente Jê** / Sinval Martins de Sousa Filho; Orientadora Sílvia Lucia Bigonjal Braggio. Goiânia, 2007. p. 331.

SOUZA, Martha Helena Rodrigues de.; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Acesso dos povos indígenas à educação na universidade: uma forma de garantir seus direitos constitucionais**. IN: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges et al. **Ensino de Línguas numa perspectiva intercultural**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SOUZA, Neila Nunes de., & OSÓRIO, Neila Barbosa (2022). **Pontuações sobre os Akwê-Xerente: os anciãos e as aspirações dos jovens após a formatura no Campus de Porto Nacional – UFT**. *Porto Das Letras*, 8(2), s2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras>. Acessado em: 12 de fev. 2025.

SOUZA, Neila Nunes de.; SILVA. Mauricio Alves da.; LUDWIG, Carlos Roberto. **Da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins a Universidade Federal do Tocantins - UFT, Reminiscências do Câmpus de Arraias**. IN: *Revista Humanidades & Inovação: Escritos sobre a Universidade II*. Vol. 5, Nº 9, 2018. Palmas – TO.

TUHIWAI SMITH, Linda. **Metodologias de Pesquisa Decolonial**. São Paulo: Vozes, 2018.

TRUJILLO, Albeiro Mejia. **A gramatização como processo de preservação da linguagem**. *Travessias*, Cascavel – PR, v. 5, n. 1, 2011, p. 130-150. UFT. Sistema de Informação e Ensino (SIE). Disponível em: <https://www.uft.edu.br/gestao/tic>. Acessado em: 12 de março de 2026.

XERENTE, Gustavo Kanokrã. **A resistência indígena e o processo de aprendizagem de aprendizagem bilíngue e intercultural no ensino da língua AKWÊ-XERENTE.** 2022. 27 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciado em Letras – Língua Inglesa e Literaturas, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2022.

XERENTE, G. K., (2023). **A RESISTÊNCIA INDÍGENA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM BILÍNGUE NO ENSINO DA LÍNGUA AKWÊ-XERENTE.** *Porto Das Letras*, 9 (4), Artigo 5, p. 1-14. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras>. Acessado em: 10 de jan. 2025.

XERENTE, Simeisõzê. **A história da escrita do povo Xerente:** Akwêrmêmzeĩkuikrezennãkrta. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.

XERENTE, Sílvia Letícia Gomes da Silva. **A língua Akwê e a língua portuguesa em contato: ameaça ou enriquecimento linguístico?** *Articul. constr. saber*, Goiânia, v.3 ,n.1, p. 378-419, 2018.

Sobre os autores

Neila Nunes de Souza



Docente na Universidade Federal do Tocantins – UFT, Dra. em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Pertença ao Curso de Letras, na graduação e no Programa de Pós-Graduação – PPGLETRAS/UFT. Atuando no ensino superior há mais de três décadas, tendo iniciado minha trajetória profissional na educação básica e, em classes multisseriadas, no município de Morro Redondo - RS. Após na Universidade Estadual do Tocantins – Unitins.

Me constituo como docente no aprendizado diário com os estudantes, sobretudo com os indígenas, orientandos da graduação, mestrado e doutorado. Dessas experiências, o destaque para essa publicação: RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT, que ora disponibilizamos as leitoras e leitores.

RETRATO INDÍGENA AKWĒ XERENTE: Campus de Porto Nacional - UFT

GUSTAVO KANÕKRÃ XERENTE



Doutorando em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PPGLetras, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Mestre em Linguística PPGLetras/UFT e Graduado em Letras, Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, pela UFT. Docente na Aldeia Funil e no momento em que realizamos essa publicação está prestes a assumir a primeira vaga para indígena, como Professor Efetivo da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Na UFT dos aproximadamente mil docentes efetivos será o primeiro indígena concursado, no primeiro certame realizado, neste ano de 2026.

