

A Universidade da Maturidade indígena e os caminhos de uma educação que nasce no território

La Universidad indígena de la Madurez y los caminos hacia una educación que nace del territorio

The indigenous University of Maturity and the pathways toward an education rooted in the territory

DOI: 10.54901/educa.v9-681

Leonardo Sampaio Baleeiro Santana¹
Neila Barbosa Osório²
Luiz Sinésio Silva Neto³
Adriano Filipe Barreto Grangeiro⁴
Amanda Pereira Costa⁵
Glauce Gonçalves da Silva Gomes⁶
Jussara Martins de Amorim⁷
Roseany Calazans Lameira da Silva⁸
Caio Graco Santos Flor⁹
Lúcia Rosângela Ferreira Flor Lino¹⁰

RESUMO: A Universidade da Maturidade (UMA), configurada como tecnologia social e programa de extensão permanente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), desenvolve uma proposta de educação ao longo da vida. Embora não se constitua como um curso de graduação tradicional, sua dinâmica formativa confere aos anciãos a vivência universitária e a condição de educadores sociais, ressignificando a presença da universidade no território Akwê-Xerente. Este artigo analisa a Universidade da Maturidade Indígena como experiência educativa construída no território Akwê-Xerente, considerando as relações entre conhecimento acadêmico, formas próprias de aprendizagem e a participação dos anciãos no processo formativo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em estudos sobre educação indígena, ensino superior, educação ao longo da vida, processos educativos Akwê-Xerente e produções relacionadas à UMA. Os resultados indicam que a experiência adquire maior alcance quando o território deixa de funcionar apenas como local das atividades e passa a interferir naquilo que se ensina e na maneira como a formação é construída. Nesse movimento, o ancião ocupa uma posição singular: vivencia a experiência universitária sem deixar de ser sujeito de conhecimentos constituídos ao longo da vida e reconhecidos em sua comunidade. Conclui-se que uma formação com sentido Akwê-Xerente não depende apenas da inserção de elementos culturais no currículo, mas da construção de

¹ Mestre em Educação, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: leonardosbsantana@gmail.com

² Pós-Doutora em Educação, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: neilaosorio@uft.edu.br

³ Pós-Doutor em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: luizneto@uft.edu.br

⁴ Doutor em Gerontologia, Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: adriano.grangeiro@ufnt.edu.br

⁵ Doutoranda em Educação na Amazônia, Universidade Federal do Tocantins.

E-mail: amandapcosta@hotmail.com

⁶ Mestre em Educação, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: glaucegomes@seduc.to.gov.br

⁷ Mestranda em Educação, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: jussaramorim91@gmail.com

⁸ Mestre em Educação, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: roseanycls@gmail.com

⁹ MBA Executivo Gestão Pública, Faculdade Ibra de Brasília. E-mail: caiograco@uft.edu.br

¹⁰ Graduação em Pedagogia Escolar, Universidade Luterana de Palmas. E-mail: luciarosangelafior@gmail.com

relações nas quais os conhecimentos e as formas indígenas de aprender participem da própria experiência universitária.

Palavras-chave: Universidade da Maturidade Indígena; Universidade Federal do Tocantins; Akwẽ-Xerente; extensão universitária; anciãos indígenas.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade da Maturidade (UMA), configurada como tecnologia social e programa de extensão permanente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), desenvolve uma proposta de educação ao longo da vida. Ao adentrar o território Akwẽ-Xerente, essa iniciativa assume um deslocamento fundamental para além da estrutura de um curso de graduação tradicional. Trata-se de uma experiência na qual a universidade pública deixa seu centro para encontrar os ritmos e as exigências do próprio território, constituindo-se como uma prática educativa que nasce da imersão e do diálogo com a realidade local (Santana *et al.*, 2026).

Essa dinâmica produz uma condição formativa singular: ao vivenciarem a experiência universitária, os anciãos não ocupam uma posição de passividade. Pelo contrário, o reconhecimento institucional da universidade encontra-se com o papel ativo desses sujeitos como detentores de conhecimentos tradicionais. Nesse encontro, o ancião atua como educador social e autoridade de saberes que mobiliza memórias, práticas e cosmologias. A presença da UFT deixa de ser um canal de transmissão para operar como um espaço compartilhado, no qual ensinar e aprender tornam-se movimentos simultâneos e fundamentais para a construção de uma formação com sentido no território (Santana *et al.*, 2026).

As universidades foram construídas, de forma histórica, como um espaço que seleciona, organiza e legitima conhecimentos. Quando essa instituição se aproxima de povos indígenas, porém, essa posição passa a ser questionada por uma realidade que não começa com sua chegada. No território Akwẽ-Xerente já existem modos de aprender, ensinar, formar pessoas e fazer circular conhecimentos entre gerações. A presença universitária nesse espaço, portanto, não representa a chegada da educação a uma população que estava distante dela. Representa o encontro entre formas distintas de produzir e reconhecer conhecimento, e é a qualidade desse encontro que interessa neste estudo (Bergamaschi, 2011; Nolasco; Giraldin, 2017).

Essa questão ganha contornos particulares com a Universidade da Maturidade Indígena. A experiência desenvolvida com os Akwẽ-Xerente coloca dentro de uma proposta universitária sujeitos mais velhos que carregam percursos formativos construídos ao longo da vida. São

acadêmicos, mas não iniciantes no conhecimento. Essa condição altera o ponto de partida da formação, pois a universidade passa a lidar com pessoas que chegam às atividades trazendo referências sobre território, língua, relações sociais, educação e cultura que não foram produzidas por ela. A experiência da primeira turma indígena da UMA torna esse encontro visível e abre espaço para discutir o significado da própria formação universitária nesse contexto (Bonatti *et al.*, 2024; Osório; Silva Neto; Brito, 2024).

O tema se torna ainda mais relevante porque a presença indígena na Universidade nem sempre significou uma transformação das estruturas que recebem esses sujeitos. Parte importante das discussões brasileiras esteve voltada ao ingresso, à permanência e às políticas de inclusão, questões indispensáveis diante das desigualdades históricas de acesso. Ainda assim, colocar indígenas dentro da universidade e construir uma experiência universitária capaz de dialogar com seus modos de conhecer são movimentos diferentes. O primeiro altera quem pode entrar; o segundo alcança aquilo que a instituição ensina, como ensina e quais conhecimentos reconhece como capazes de participar da formação (Almeida, 2008; Souza Lima; Barroso-Hoffmann, 2007).

Para essa passagem é que se encontra a justificativa deste artigo. A Universidade da Maturidade Indígena não interessa apenas por representar uma experiência de inclusão ou pela singularidade de uma iniciativa dirigida a anciãos Akwẽ-Xerente. Seu estudo permite discutir uma questão mais difícil: até que ponto uma ação universitária realizada em território indígena consegue construir uma formação marcada pelas referências daqueles que vivem nesse território? Essa pergunta impede uma leitura celebratória do projeto e permite observá-lo a partir de uma exigência maior. Estar presente entre os Akwẽ-Xerente não significa, por si só, produzir uma educação com sentido Akwẽ-Xerente.

Essa diferença conduz ao problema que orienta a discussão. Em que medida a Universidade da Maturidade Indígena pode construir uma formação universitária com sentido Akwẽ-Xerente sem reduzir os conhecimentos, experiências e formas próprias de aprendizagem dos anciãos à condição de conteúdos complementares ao conhecimento acadêmico? A questão desloca o debate da simples presença institucional para as relações produzidas dentro dela. Interessa compreender o que acontece quando o ancião ocupa a posição de acadêmico sem deixar de ocupar lugares de conhecimento constituídos fora da universidade, bem como aquilo que essa presença exige da própria instituição.

A partir desse problema, o estudo tem como objetivo analisar a Universidade da Maturidade Indígena como experiência de formação construída no território Akwẽ-Xerente, discutindo as relações entre conhecimento acadêmico, formas próprias de aprendizagem e a

participação dos anciãos no processo educativo. O intuito não é estabelecer uma oposição entre universidade e conhecimento indígena, pois essa separação esconderia a parte mais fértil da experiência. Busca-se compreender as possibilidades produzidas pelo encontro e, sobretudo, as condições necessárias para que ele não transforme diálogo em simples incorporação do conhecimento Akwê a uma estrutura que continua definida apenas pela universidade.

Para desenvolver essa discussão, adotou-se uma abordagem qualitativa, por permitir trabalhar com sentidos, relações e concepções educacionais que não podem ser reduzidos a indicadores quantitativos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental, reunindo estudos sobre educação indígena e educação ao longo da vida, processos educativos Akwê-Xerente e produções relacionadas à Universidade da Maturidade e à experiência de seu polo indígena. A pesquisa bibliográfica possibilita organizar e confrontar conhecimentos já produzidos sobre determinado problema, enquanto a abordagem qualitativa permite interpretar os significados e relações presentes nesse material (Lakatos; Marconi, 2021; Minayo, 2008).

A análise foi conduzida pela aproximação entre essas produções, buscando identificar menos aquilo que cada texto afirma mais as questões que surgem quando são colocados em relação. Esse percurso permitiu organizar a discussão em torno de dois movimentos que atravessam o artigo: o que ocorre quando a universidade passa a atuar dentro do território e o que muda quando o ancião Akwê-Xerente passa a ocupar também a condição de acadêmico. A partir deles, a Universidade da Maturidade Indígena pode ser observada não apenas como um programa levado a uma comunidade, mas como uma experiência capaz de colocar em discussão os próprios limites e possibilidades de uma educação universitária que pretende construir-se a partir do território.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença da Universidade da Maturidade em território indígena suscita questões que vão além da ampliação do acesso. Durante muito tempo, o debate e as políticas de ingresso indígena na Universidade Federal do Tocantins e nas demais universidades estiveram concentrados predominantemente nos jovens. Tratou-se de um movimento necessário, mas construído, em grande parte, a partir de uma direção unilateral: o indígena desloca-se até a universidade e precisa adaptar-se a uma estrutura prévia e hegemônica Osório *et al.*, (2024). Nesse sentido, as políticas de inclusão, quando não alcançam a organização do conhecimento e das práticas formativas, ampliam a presença física sem alterar, de fato, o lugar de poder a partir

do qual a instituição decide o que é legítimo ensinar, aprender e reconhecer (Almeida, 2008; Souza Lima; Barroso-Hoffmann, 2007).

3 QUANDO A UNIVERSIDADE ENTRA NO TERRITÓRIO E O TERRITÓRIO ENTRA NA UNIVERSIDADE

A Universidade da Maturidade Indígena provoca um deslocamento nessa lógica porque a relação passa a acontecer no território Akwê-Xerente. E território, nesse caso, não pode ser entendido apenas como o endereço onde as atividades são realizadas. Se fosse só uma mudança de localização, bastaria transportar professores, conteúdos e métodos para a comunidade. A questão é mais exigente: ao entrar no território, a universidade encontra uma sociedade que já possui seus próprios espaços de formação, critérios de reconhecimento, modos de ensinar e relações entre quem sabe, quem aprende e quem participa. É nesse ponto que a experiência deixa de ser apenas uma extensão geográfica da universidade e passa a interrogar sua própria forma de produzir educação.

Isso se torna mais claro quando se observa que, entre os Akwê-Xerente, aprender não depende da separação entre um tempo destinado ao ensino e outro destinado à vida. A formação da pessoa ocorre nas relações familiares, na participação, na observação, na escuta e no envolvimento com práticas sociais que possuem sentido dentro da comunidade. Nolasco e Giralдин (2017) ajudam a compreender essa pedagogia Akwê-Xerente não como uma versão incompleta da escolarização, mas como uma forma própria de produzir pessoas e fazer circular conhecimentos. A diferença parece pequena na escrita, mas muda toda a discussão: não se trata de procurar elementos indígenas que possam ser incorporados a uma pedagogia universitária já definida; trata-se de admitir que a universidade está diante de uma pedagogia que existe antes de sua chegada.

É aí que a ideia de diálogo precisa ser tratada com algum cuidado. Dizer que conhecimentos acadêmicos e indígenas devem dialogar é fácil. O problema aparece quando se pergunta em quais condições esse diálogo acontece. Se um conhecimento entra como teoria, conteúdo e referência, enquanto o outro aparece apenas como experiência, memória ou ilustração cultural, os dois estão presentes, mas não ocupam o mesmo lugar. Melo e Gonçalves (2017; 2018), ao analisarem práticas socioculturais e conhecimentos matemáticos Xerente, permitem avançar nesse ponto porque mostram conhecimentos constituídos nas próprias relações comunitárias. Isso obriga a universidade a reconhecer que há elaboração, raciocínio e aprendizagem fora das formas pelas quais ela costuma organizar e certificar o saber.

Por causa disso, a pergunta mais produtiva não seja quanto de conhecimento Akwê cabe dentro da universidade, mas quanto a universidade consegue se deslocar para compreender conhecimentos que não nasceram dentro dela. Essa inversão evita que a diversidade seja reduzida à inclusão de conteúdos indígenas em estruturas que permanecem intocadas. Sodré (2012) chama atenção para a necessidade de repensar a educação diante da diversidade, o que significa mexer não apenas no conteúdo, mas nas relações que definem quem pode falar, de onde se fala e quais formas de conhecimento adquirem legitimidade. No território Akwê-Xerente, essa discussão ganha materialidade porque a universidade não está diante de sujeitos sem experiência educativa anterior. Ela chega a um espaço no qual educação, cultura e vida social já se encontram articuladas.

A própria experiência da Universidade da Maturidade ajuda a tornar essa tensão visível. A formação da primeira turma indígena do polo Akwê-Xerente representa mais do que a presença de pessoas indígenas em uma ação universitária. Há algo singular quando homens e mulheres que acumulam trajetórias de vida, responsabilidades comunitárias e conhecimentos próprios passam também a ocupar a posição institucional de acadêmicos. A colação de grau registrada por Bonatti *et al.* (2024) tem força por isso: a universidade certifica uma formação, mas os sujeitos que recebem essa certificação não começaram a aprender quando ingressaram nela. Eles chegam trazendo conhecimentos produzidos ao longo de uma vida e reconhecidos por outras formas de pertencimento e autoridade.

Essa constatação toca na ideia de educação ao longo da vida. Lima (2007) alerta para o risco de reduzi-la a uma sucessão interminável de qualificações, como se viver aprendendo significasse permanecer submetido a processos formais de capacitação. No caso da Universidade da Maturidade Indígena, essa crítica é pertinente. O ancião Akwê-Xerente não precisa retornar a um espaço educativo para provar que ainda pode aprender. Ele já participa de processos de aprendizagem e transmissão que atravessam sua trajetória. A contribuição da UMA ganha outro sentido quando consegue reconhecer essa condição e criar um espaço em que novas aprendizagens possam ocorrer sem apagar as anteriores.

É dessa forma que a experiência não pode ser vista apenas pela chave da inclusão. Osório *et al.*, (2024), discutindo a primeira Universidade da Maturidade Indígena, situam a iniciativa dentro de uma proposta construída na Amazônia e voltada à população Akwê-Xerente. Mas o aspecto que merece ser levado adiante é o que essa experiência pode produzir na própria concepção de universidade. Se o território passa a participar da definição das práticas, das relações e dos conhecimentos mobilizados, ele deixa de funcionar como cenário da ação universitária. Passa a interferir nela.

E essa interferência pode ocorrer em situações simples. O uso da língua, a forma de organizar uma atividade, o tempo necessário para uma conversa, a presença dos mais velhos, a maneira de demonstrar determinado conhecimento e até aquilo que merece ser transformado em conteúdo carregam concepções de educação. Alves e Rocha (2020), ao analisarem corpo e cultura na realidade Akwê-Xerente, mostram como dimensões educativas podem estar inscritas em práticas que ultrapassam a palavra formal. Da mesma forma, Xerente e Da Silva Xerente (2017) situam as ações pedagógicas em relação direta com o contexto social indígena. A consequência é importante: retirar o conhecimento dessas relações para depois apresentá-lo como conteúdo pode preservar a informação e, ainda assim, perder parte de seu sentido.

A Universidade da Maturidade Indígena passa, então, por uma fronteira delicada. Ela pode ser uma universidade no território ou construir-se como uma universidade com o território. A primeira possibilidade diz respeito à presença institucional; a segunda exige negociação. Exige reconhecer que nem toda experiência precisa ser traduzida para a linguagem acadêmica para possuir valor, que nem todo conhecimento precisa virar disciplina e que o professor universitário não ocupa, em qualquer situação, a posição daquele que mais sabe. Freire (1996) é útil aqui porque rompe com a ideia de ensino como transferência e situa a formação na relação entre sujeitos que conhecem a partir de experiências distintas. No contexto Akwê-Xerente, essa postura deixa de ser apenas um princípio pedagógico e passa a ser uma condição para que o encontro não reproduza uma hierarquia entre conhecimentos.

Isso também significa que o território entra na universidade mesmo quando permanece onde sempre esteve. Entra quando modifica perguntas de pesquisa, desafia categorias prontas, altera maneiras de ensinar e obriga a instituição a reconhecer sujeitos que durante muito tempo apareceram mais como objetos de estudo do que como interlocutores capazes de produzir conhecimento sobre si, sobre sua educação e sobre o mundo. Bergamaschi (2011) contribui para esse deslocamento ao tratar os processos educativos ameríndios a partir de suas próprias formas de constituição. A questão deixa, portanto, de ser como adaptar os Akwê-Xerente à universidade e passa a incluir uma pergunta bem mais desconfortável e fértil: o que a universidade precisa aprender para estar entre os Akwê-Xerente sem transformar sua presença em medida de todas as coisas?

É nesse movimento de mão dupla que o título deste tópico encontra seu sentido. Quando a universidade entra no território, ela leva consigo seus métodos, linguagens, conhecimentos e formas de reconhecimento. Quando o território entra na universidade, porém, algo mais difícil acontece: essas formas deixam de ser tomadas como únicas. A experiência da Universidade da Maturidade Indígena pode ser compreendida nessa passagem. Seu alcance não está apenas em

levar uma formação universitária a pessoas que antes estavam distantes dela, mas na possibilidade de construir uma formação em que estar no território tenha consequência sobre aquilo que se ensina, sobre quem ensina e sobre o que se reconhece como conhecimento. A partir daí, a presença do ancião Akwê-Xerente como acadêmico deixa de ser um detalhe dessa experiência e passa a constituir uma de suas questões centrais.

4 O ANCIÃO COMO ACADÊMICO E A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO COM SENTIDO AKWÊ-XERENTE

Se a entrada da universidade no território modifica o lugar onde a formação acontece, a presença do ancião Akwê-Xerente como acadêmico modifica algo ainda mais sensível: quem é esse sujeito dentro do processo educativo. A palavra “acadêmico” costuma indicar alguém que ingressa em uma instituição para aprender um conjunto de conhecimentos organizados por ela. No caso dos anciãos indígenas, essa definição fica curta. Eles chegam à Universidade da Maturidade depois de décadas aprendendo, ensinando, tomando decisões, acompanhando transformações e participando da vida de seu povo. Portanto, sua entrada na universidade não inaugura uma trajetória formativa. Ela acrescenta uma experiência institucional a uma trajetória de formação que já estava em curso.

Essa diferença precisa ter consequência pedagógica. Quando um ancião passa a ocupar a condição de acadêmico, ele não deixa do lado de fora aquilo que sabe para assumir a posição de aluno. Tampouco sua experiência deve aparecer apenas quando a aula aborda cultura indígena. O conhecimento acumulado ao longo da vida atravessa a forma como ele interpreta aquilo que ouve, aceita, questiona, relaciona e devolve ao grupo. É uma posição incomum para a lógica acadêmica porque aquele que está ali para aprender também possui conhecimentos que o professor pode não ter. A relação educativa passa, assim, a depender menos da distribuição fixa entre quem ensina e quem aprende e mais da capacidade de colocar conhecimentos distintos em circulação (Freire, 1996).

Entre os Akwê-Xerente, isso adquire um peso próprio porque idade, experiência e conhecimento não são dimensões desligadas da formação social da pessoa. Nolasco e Giralдин (2017) mostram que aprender e ensinar estão vinculados à própria construção da pessoa Akwê, em processos que envolvem convivência, participação e relações sociais. Sôpre Xerente (2025), ao tratar da educação tradicional e da formação dos jovens na era Warã, também desloca a compreensão da educação para dentro das formas Akwê de organizar a transmissão de conhecimentos. Essa perspectiva permite perceber algo importante para a UMA: o ancião não

se torna educador porque a universidade lhe concede esse papel. Há uma experiência educativa anterior que acompanha sua posição na comunidade.

Isso muda inclusive a maneira de interpretar a certificação acadêmica. A formação da primeira turma indígena da Universidade da Maturidade possui valor institucional e político, mas seria limitado entendê-la apenas como o momento em que a universidade reconhece aqueles sujeitos. A cerimônia descrita por Bonatti *et al.* (2024) pode ser lida também no sentido inverso: pessoas cuja autoridade e conhecimento já circulavam em outros espaços passam a ocupar uma posição reconhecida dentro da estrutura universitária. A novidade não está apenas no diploma recebido pelo ancião. Está na aproximação entre duas formas de reconhecimento que não nasceram no mesmo lugar.

Nessa aproximação que surgem as questões mais interessantes. O diploma reconhece um percurso delimitado por uma instituição; a comunidade reconhece conhecimentos construídos ao longo da vida. A universidade trabalha com currículo, carga horária, atividades e certificação; a formação Akwê não precisa obedecer a essa mesma arquitetura para produzir conhecimento. Não há necessidade de escolher uma forma e rejeitar a outra. O ponto é impedir que a primeira seja usada como medida para validar a segunda. Se isso ocorre, o ancião passa a ser considerado portador de conhecimento porque a universidade o reconheceu, quando a relação deveria caminhar em direção oposta: a universidade precisa aprender a reconhecer conhecimentos cuja legitimidade não depende dela.

É nesse ponto que a educação ao longo da vida precisa ser tratada com maior precisão. Para Lima (2007), há uma diferença importante entre compreender a aprendizagem como dimensão permanente da existência e transformá-la numa obrigação contínua de qualificação. Essa distinção é fértil na Universidade da Maturidade Indígena. Pensar a formação dos anciãos apenas como oportunidade para que continuem aprendendo pode reproduzir uma visão externa segundo a qual a universidade estaria oferecendo aquilo que lhes faltava. A experiência ganha outro alcance quando se reconhece que eles continuam aprendendo porque nunca deixaram de aprender, dentro e fora dos espaços institucionais.

A própria construção dos itinerários formativos da UMA permite ter essa questão. Brito *et al.* (2024) apresentam uma proposta voltada à formação de pessoas idosas que não reduz essa etapa da vida à passividade. Quando essa concepção encontra o contexto indígena, porém, ela precisa avançar um pouco mais. Não basta considerar a pessoa idosa capaz de aprender; é necessário compreender a posição que o envelhecimento assume naquela sociedade e aquilo que os sujeitos mais velhos já representam nas relações de conhecimento. A categoria “pessoa

idosas”, utilizada pelas políticas públicas e pela gerontologia, não explica sozinha o lugar ocupado por um ancião Akwê-Xerente.

A diferença não é apenas terminológica. Ela interfere na própria organização da formação. Uma atividade construída para pessoas idosas em contexto urbano não se torna indígena porque foi transferida para uma aldeia ou traduzida para outra língua. Para possuir sentido Akwê-Xerente, precisa dialogar com situações, perguntas e modos de participação reconhecíveis pelos próprios acadêmicos. As experiências educativas desenvolvidas pela UMA junto aos Xerente, inclusive em campos específicos como a educação em saúde, mostram possibilidades desse encontro entre conhecimento técnico e realidade local (Sera *et al.*, 2024). O ponto decisivo, contudo, está em não transformar esse diálogo em uma estratégia para tornar o conteúdo acadêmico apenas mais fácil de ser recebido. O território não deve funcionar como recurso didático para ensinar melhor a mesma coisa; ele precisa participar da definição do que vale a pena ensinar e discutir.

Essa mudança altera também a posição do professor. Diante de acadêmicos que carregam conhecimentos próprios sobre território, língua, relações familiares, práticas sociais e formas de educação, dominar determinado conteúdo científico não significa dominar o contexto no qual esse conteúdo será discutido. Há momentos em que ensinar exige explicar; em outros, exige perguntar e ouvir. A experiência relatada por Da Mata Brito (2017), ao abordar a chegada da tecnologia à educação Xerente, ajuda a perceber que o encontro com conhecimentos e instrumentos externos não acontece sobre uma cultura parada. Os Akwê interpretam, selecionam, incorporam e reelaboram aquilo com que entram em contato. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à universidade: estar aberto ao conhecimento acadêmico não significa abandonar critérios próprios de compreensão do mundo.

Por isso, uma formação com sentido Akwê-Xerente não deveria ser medida pela quantidade de elementos culturais inseridos no currículo. Pinturas, palavras na língua Akwê, narrativas e práticas tradicionais podem estar presentes e, ainda assim, permanecer periféricas na estrutura do conhecimento. A questão mais difícil é saber quem participa da construção da pergunta que orienta a aula. Quando os acadêmicos podem deslocar o assunto, trazer uma experiência, discordar da explicação oferecida e apresentar uma leitura construída a partir de sua própria vida, a cultura deixa de ser conteúdo e passa a interferir no processo formativo. É nessa passagem que a educação se aproxima de uma construção compartilhada.

Também não significa romantizar a figura do ancião como alguém que guarda intacto todo o conhecimento do povo. Os próprios Akwê-Xerente vivem mudanças, conflitos, diferenças geracionais e novas relações com tecnologias, escolas e instituições. Melo e

Gonçalves (2017) mostram práticas socioculturais atravessadas pela participação e pela produção coletiva de conhecimentos, o que ajuda a fugir da imagem do saber tradicional como algo congelado no passado. O ancião participa desse movimento. Ele transmite, mas também aprende; preservar determinadas referências e, ao mesmo tempo, interpreta situações que seus antepassados não viveram. Sua importância educativa não está em representar um passado imóvel, mas em conectar tempos e experiências dentro de uma sociedade que continua mudando.

É aí que a condição de acadêmico pode adquirir um significado particular. A universidade coloca o ancião diante de conhecimentos, linguagens e problemas que podem ser novos; o ancião, por sua vez, coloca a universidade diante de conhecimentos e perguntas para os quais ela nem sempre possui categorias suficientes. Não há perda de autoridade em nenhuma dessas posições quando a relação é construída dessa maneira. Há uma formação em que aprender algo novo não exige declarar ultrapassado aquilo que já se sabe.

Assim, construir uma Universidade da Maturidade com sentido Akwê-Xerente significa ir além de oferecer aos anciãos indígenas uma versão adaptada de um programa universitário. Significa reconhecer que sua presença pode participar da própria definição desse programa. O ancião acadêmico não ocupa apenas uma carteira que antes lhe era inacessível; ele introduz dentro da universidade uma trajetória de conhecimento que não começou nela e não terminará com a certificação. Quando essa condição é levada a sério, a Universidade da Maturidade Indígena deixa de ser apenas uma iniciativa universitária destinada aos Akwê-Xerente e começa a assumir uma possibilidade mais exigente: uma experiência universitária construída também a partir deles.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções reunidas aponta que a Universidade da Maturidade Indígena não se explica apenas pela abertura de uma turma voltada aos Akwê-Xerente. O resultado mais significativo está no tipo de relação educativa que essa experiência torna possível. A universidade passa a atuar diante de acadêmicos que possuem uma longa trajetória de aprendizagem construída fora dos seus currículos, o que altera a lógica habitual de formação. No caso da primeira turma indígena, a certificação acadêmica marca a conclusão de um percurso institucional, mas não inaugura a condição desses sujeitos como conhecedores. Essa distinção aparece como ponto central para compreender a experiência desenvolvida no território (Bonatti *et al.*, 2024; Osório *et al.*, 2024).

Esse resultado ganha maior força quando colocado ao lado das formas Akwê-Xerente de aprender e ensinar. Os estudos de Nolasco e Giralдин (2017) e Melo e Gonçalves (2017) permitem perceber que a aprendizagem se encontra ligada à participação na vida social, às relações entre as pessoas e às situações em que o conhecimento é mobilizado. Desse modo, a presença dos anciãos na UMA cria uma situação pouco comum na educação universitária: quem ocupa o lugar de estudante também pode ocupar, em diferentes momentos, o lugar de referência para aquilo que está sendo discutido. Não se trata de inverter a hierarquia e afirmar que um conhecimento deve substituir o outro, mas de reconhecer que a formação perde sentido quando apenas uma das partes possui autoridade para definir o que conta como conhecimento.

É neste ponto que a experiência da UMA Indígena se distancia de uma política baseada no acesso, porque a literatura sobre presença indígena no ensino superior já mostrou que ingresso institucional e reconhecimento epistemológico não são a mesma coisa (Almeida, 2008; Souza Lima; Barroso-Hoffmann, 2007). No caso analisado, há um passo diferente: parte da experiência universitária ocorre no próprio contexto Akwê-Xerente. Isso reduz a distância física, mas não elimina, por si só, a distância entre formas de conhecer. O avanço aparece quando o contexto social dos acadêmicos passa a interferir na formação, fazendo com que experiências, língua, práticas e problemas vividos no território participem das atividades em vez de aparecerem como assuntos a serem estudados.

Os resultados também indicam que essa relação não deve ser confundida com uma tentativa de conservar a cultura sem mudanças. Os Akwê-Xerente mantêm relações com escola, universidade, tecnologias e diferentes conhecimentos produzidos fora do território, e essas relações já fazem parte de sua experiência contemporânea (Da Mata Brito, 2017). A questão, portanto, não é proteger os acadêmicos indígenas do conhecimento externo, mas observar em quais condições eles entram em contato com ele. Uma formação coerente com o território permite comparar, perguntar, selecionar, reinterpretar e até discordar. É nessa capacidade de reelaboração que a presença indígena deixa de ser apenas destinatária de uma ação universitária.

Há também uma mudança importante na leitura do envelhecimento. Os itinerários formativos da Universidade da Maturidade partem da possibilidade de continuar aprendendo durante a velhice (Brito *et al.*, 2024), mas o contexto Akwê-Xerente acrescenta uma questão que essa formulação, sozinha, não resolve. O ancião não é apenas alguém que continua capaz de aprender; é alguém cuja trajetória pode possuir função educativa para outras pessoas. Isso impede que a UMA Indígena seja compreendida pela lógica de ocupar o tempo ou oferecer novas atividades à população mais velha. O que está em jogo é a participação de sujeitos que

chegam à experiência universitária trazendo repertórios capazes de interferir no próprio processo de formação.

Essa leitura permite compreender melhor por que uma formação destinada aos anciãos indígenas não deveria reproduzir modelos pensados para outros polos da Universidade da Maturidade. O princípio da educação ao longo da vida permanece pertinente, mas sua realização precisa responder às pessoas e às relações presentes em cada contexto. Lima (2007) ajuda a afastar uma compreensão da formação permanente baseada apenas na necessidade de adquirir novas competências. Para os Akwẽ-Xerente, continuar aprendendo pode significar entrar em contato com conhecimentos acadêmicos sem romper com conhecimentos constituídos durante a vida. A formação ganha sentido quando esses dois movimentos podem coexistir.

Nesse processo, a própria universidade é colocada diante de seus limites. Se traduz seus conteúdos para torná-los acessíveis, pouco muda em sua estrutura. Se, ao contrário, admite que os acadêmicos indígenas podem produzir perguntas, interpretações e respostas que não estavam previstas no planejamento, a relação se torna mais aberta. As práticas socioculturais Xerente estudadas por Melo e Gonçalves (2018) mostram que conhecimentos elaborados na comunidade possuem organização e lógica próprias. Reconhecer isso dentro de uma experiência universitária significa aceitar que a aprendizagem também pode exigir mudança de quem chegou ao território para ensinar.

A experiência analisada aponta, portanto, para uma compreensão mais exigente da Universidade da Maturidade Indígena. Seu alcance não deve ser medido apenas pelo número de participantes, atividades realizadas ou certificações concedidas. Esses elementos registram a existência do programa, mas dizem pouco sobre sua capacidade de produzir uma formação com sentido Akwẽ-Xerente. O ponto decisivo está na relação construída: se o ancião permanece apenas receptor, há inclusão institucional; quando sua experiência passa a interferir no que é discutido e na maneira como se aprende, começa a surgir uma formação compartilhada. É nessa passagem que a UMA Indígena encontra sua maior possibilidade: não criar uma universidade paralela, tampouco reproduzir no território um modelo pronto, mas construir um espaço em que a universidade também aceite aprender com aqueles que recebe como acadêmicos.

6 CONCLUSÃO

A Universidade da Maturidade Indígena evidencia que aproximar universidade e território Akwẽ-Xerente exige mais do que ampliar acesso ou adaptar atividades já existentes. A experiência ganha sentido quando reconhece que os anciãos chegam como acadêmicos sem

chegar como iniciantes no conhecimento, trazendo formas próprias de aprender, ensinar e interpretar a vida coletiva. Nesse encontro, a contribuição da UMA não está em substituir esses percursos por uma formação acadêmica, mas em criar condições para que novos conhecimentos sejam construídos sem estabelecer uma hierarquia automática entre aquilo que vem da universidade e aquilo que nasce no território. Essa relação que diferencia uma universidade apenas instalada entre os Akwê-Xerente de uma experiência universitária construída com eles: na segunda, o território não é cenário, o ancião não é receptor e a universidade não permanece igual depois do encontro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nina Paiva. Diversidade na universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ALVES, Leila Curcino; ROCHA, José Damião Trindade. Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e cultura indígena Akwê-Xerente aldeia Rio Sono. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 13, p. 106-116, 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Olhares sobre os processos educativos dos povos ameríndios a partir de pesquisas contemporâneas. In: *Reunião de Antropologia do Mercosul*, 9., 2011, Curitiba. *Anais [...]* Curitiba, 2011.

BONATTI, Sônia Terezinha Baccin *et al.* “Romkmãdkâ waihku kmãdkâ prê”: preserving knowledge the University of Maturity (UMA) holds a degree ceremony for the first indigenous class of Akwê-Xerente polo. *Revista Foco*, v. 17, n. 2, e4355, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n2-019.

BRITO, Marlon Santos de Oliveira *et al.* Os itinerários formativos para pessoas idosas na Universidade da Maturidade – UMA. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 5, e4445, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-181.

DA MATA BRITO, Wakedi. A chegada da tecnologia na educação do povo Xerente. *Articulando e Construindo Saberes*, v. 2, n. 1, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, Elisangela Aparecida Pereira de; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Práticas socioculturais Xerente in communities of practice. *Revista Exitus*, v. 7, n. 2, p. 191-215, 2017.

MELO, Elisangela Aparecida Pereira de; GONÇALVES, Tadeu Oliver. A Comunidade de Prática Xerente e suas matemáticas. *Zetetiké*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 59-74, 2018. DOI: 10.20396/zet.v26i1.8650844.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

OSÓRIO, Neila Barbosa; NETO, Luiz Sinésio Silva; BRITO, Marlon Santos de Oliveira. A Primeira Universidade da Maturidade Indígena no Mundo: Uma iniciativa inovadora na Amazônia. *Aracê*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 10678–10689, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-377. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1798>. Acesso em: 11 ago. 2026.

PALADINO, Mariana. Relato do GT “As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho”. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (org.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: LACED/MN/UFRJ; CNPq; FAPERJ, 2007. p. 112-138.

SANTANA, Leonardo Sampaio Baleeiro *et al.* Universidade da Maturidade e o Povo Akwê-Xerente: Diálogos entre Saberes Tradicionais, Memória e Educação ao Longo da Vida. *Periódicos Brasil. Pesquisa Científica*, Macapá, Brasil, v. 5, n. 6, p. 450–469, 2026. DOI: 10.36557/2674-9432.2026v5n6p450-469. Disponível em: <https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/1399>. Acesso em: 15 ago. 2026.

SERA, Eduardo Aoki Ribeiro *et al.* *Práticas educativas em saúde bucal: um olhar sobre a Universidade da Maturidade e os povos indígenas Xerente*. Palmas: Universidade da Maturidade/Universidade Federal do Tocantins, 2024.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SÕPRE XERENTE, Armando. *A educação tradicional do povo akwe e o processo de formação dos jovens na era warã*. Palmas, TO, 2025.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (org.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ; CNPq; FAPERJ, 2007.

XERENTE, Rogério Srône; DA SILVA XERENTE, Sílvia Letícia Gomes. O contexto social e ações pedagógicas nas escolas indígenas Akwê. *Articulando e Construindo Saberes*, v. 2, n. 1, 2017.