



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS  
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR**

**LARA HANNA RIBEIRO FEITOSA**

**POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PAUTADA NO DIÁLOGO  
INTEREPISTÊMICO E NA VALORIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS**

**Tocantinópolis-TO  
2021**

LARA HANNA RIBEIRO FEITOSA

**POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PAUTADA NO DIÁLOGO  
INTEREPISTÊMICO E NA VALORIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Tocantinópolis, para a obtenção do Título de Especialista em Gestão e Organização do Trabalho Escolar, sob orientação do Professor Doutor Raimundo Nonato de Pádua Cândia.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

F311p Feitosa, Lara Hanna Ribeiro .

Por uma prática pedagógica pautada no diálogo interepistêmico e na valorização das epistemologias indígenas. / Lara Hanna Ribeiro Feitosa. – Tocantinópolis, TO, 2021.

35 f.

Artigo de Especialização - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pós-Graduação em Gestão e Organização do Trabalho Escolar, 2021.

Orientador: Raimundo Nonato de Pádua Câncio

1. Epistemologias indígenas. 2. Ritual da Tora Grande. 3. Lei N.º 11645/2008. 4. Apinaje. I. Título

**CDD 372**

---

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.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

LARA HANNA RIBEIRO FEITOSA

**POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PAUTADA NO DIÁLOGO  
INTEREPISTÊMICO E NA VALORIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS**

Artigo avaliado e apresentado à UFT, Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Tocantinópolis, Curso de Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Escolar, para obtenção do título de especialista, e aprovado em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data da Aprovação: 19/03/2021.

Banca examinadora:



---

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia, (Orientador)  
Universidade Federal do Tocantins/UFT



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Raquel Rodrigues Soares, (Examinadora)  
Universidade Federal do Tocantins/UFT



---

Prof. Me. Rafael Caetano do Nascimento, (Examinador)  
Universidade Federal do Tocantins/UFT

## RESUMO

A perspectiva crítica decolonial aborda as relações de poder que envolvem a produção e a circulação de conhecimentos na dimensão cultural ou científica do colonialismo. Questiona as matrizes que tendem a classificar e a excluir uma multiplicidade de epistemologias, produzindo hierarquias entre os conhecimentos e sustentando uma série de preconceitos. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é descrever o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo indígena Apinaje (Macro Jê) e apontar algumas contribuições desse ritual, com aporte na Lei N.º 11.645/2008, para uma prática pedagógica na escola não-indígena pautada no diálogo interepistêmico. Para tanto, foi necessário abordar o contexto de criação da Lei N.º 11.645/2008; caracterizar o Ritual da Tora Grande, destacando seus principais elementos; e apontar de que forma esse ritual indígena pode contribuir para uma prática pedagógica que ajude a desconstruir hierarquias entre os conhecimentos e preconceitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico, que faz aproximações teóricas com a perspectiva crítica Decolonial. Os dados evidenciam esse é uma importante fonte de conhecimentos acerca dos Apinaje para serem abordados na escola não indígena, principalmente porque oportunizam e possibilitam a discussão da histórica relação de respeito desse povo com o meio ambiente. Os elementos que compõem as pinturas corporais nesse ritual são também ricas fontes de conhecimentos a serem didatizados na escola, porque ajudam a desconstruir a ideia de que os povos indígenas sejam ágrafos, que suas culturas são atrasadas, constituindo um riquíssimo acervo histórico e pictográfico da cultura Apinaje.

**Palavras-chave:** Epistemologias indígenas. Ritual da Tora Grande. Lei N.º 11645/2008.

## **ABSTRACT**

The decolonial critical perspective addresses the power relations that involve the production and circulation of knowledge in the cultural or scientific dimension of colonialism. It questions the matrices that tend to classify and exclude a multiplicity of epistemologies, producing hierarchies between knowledge and sustaining a series of prejudices. In this perspective, the objective of this study is to describe the Ritual da Tora Grande practiced by the Apinaje indigenous people (Macro Jê) and to point out some contributions of this ritual, based on Law No. 11,645 / 2008, for a pedagogical practice in the non-indigenous school based on in inter-epistemic dialogue. For that, it was necessary to address the context of the creation of Law No. 11,645 / 2008; characterize the Ritual da Tora Grande, highlighting its main elements; and to point out how this indigenous ritual can contribute to a pedagogical practice that helps to deconstruct hierarchies between knowledge and prejudice. It is a qualitative research with bibliographic survey, which makes theoretical approaches with the critical Decolonial perspective. The data show that the Ritual da Tora Grande is an important source of knowledge about the Apinaje to be approached in the non-indigenous school, mainly because they make it possible and allow the discussion of the historical relationship of respect of this people with the environment. The elements that make up body paintings in this ritual are also rich sources of knowledge to be taught at school, because they help to deconstruct the idea that indigenous peoples are outspoken, that their cultures are backward, constituting a very rich historical and pictographic collection of culture Apinaje.

**Keywords:** Indigenous epistemologies. Ritual da Tora Grande. Law N.º 11.645/2008.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>A LEI N.º 11.645/2008 E POSSIBILIDADE DE DESCONSTRUÇÃO DE IDEIAS EQUIVOCADAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS: O RITUAL DA TORA GRANDE PRATICADO PELO POVO APINAJE.....</b>	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>O RITUAL DA TORA GRANDE E A POSSIBILIDADE DE UM DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO NA ESCOLA NÃO INDÍGENA COM AS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS.....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>30</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>

# POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PAUTADA NO DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO E NA VALORIZAÇÃO DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS

## *FOR A PEDAGOGICAL PRACTICE BASED ON INTEREPISTEMICAL DIALOGUE AND THE VALUATION OF INDIGENOUS EPISTEMOLOGIES*

Lara Hanna Ribeiro Feitosa <sup>1</sup>

Raimundo Nonato de Pádua Câncio <sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Na obra “Epistemologias do Sul”, Santos e Menezes (2010) reúnem estudos que discutem as condições de produção de conhecimentos vigentes, abordando os rumos da crítica da epistemologia enquanto projeto da ciência moderna. É importante observar que há diferentes perspectivas por meio das quais podemos pensar a epistemologia enquanto estudo ou teoria do conhecimento. No entanto, neste estudo, nossa abordagem segue a perspectiva que considera epistemologia “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 15).

Isto posto, compreendemos que não há conhecimentos sem práticas e atores sociais, e que diferentes tipos de relações e experiências sociais podem dar origem à diferentes epistemologias<sup>3</sup>, constituídas por vários conhecimentos, “cada um com o seu critério de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 16). No entanto, é importante destacar que o saber moderno, historicamente hegemônico, foi construído em determinados lugares e contextos específicos, levando-nos a questionar a exclusão e o silenciamento de povos e culturas, nesse processo, por uma epistemologia dominante. Assim, no que se refere ao monopólio do “certo” ou “errado”, do “verdadeiro” ou “falso”, há uma disputa epistemológica moderna entre as formas ditas científicas e não-científicas de verdade (SANTOS, 2010).

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Integra o Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação (GPAVE/CNPq). Pós-Graduada pela Universidade Federal do Tocantins. Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. E-mail: [lara\\_hrf@hotmail.com](mailto:lara_hrf@hotmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutor e Doutor em Educação (UFPA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no Curso de Pedagogia e de Especialização em Gestão e Organização do Trabalho Escolar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PpgFopred) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. E-mail: [nonato.cancio@uft.edu.br](mailto:nonato.cancio@uft.edu.br)

<sup>3</sup> Nas últimas décadas tem ocorrido um movimento de revalorização das teorias e epistemologias do Sul em diversas áreas e Universidades do mundo. Não se trata, porém, da substituição de um novo paradigma, mas do surgimento de paradigmas outros (MIGNOLO, 2003).

Com relação à produção do conhecimento, tais práticas contribuíram para o silenciamento, para o extermínio de experiências e epistemologias das populações não europeias, justificado pelos colonizadores com a sua pretensa superioridade, sob o argumento de que era preciso desenvolver os mais primitivos, pois eram rudes e bárbaros. Nesse cenário em que se busca o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial (QUIJANO, 2005), vai se fortalecendo o eurocentrismo e o etnocentrismo, legitimados por meio de conceitos coloniais e racistas.

Acerca desse debate, as perspectivas epistêmicas provenientes das margens, das populações estigmatizadas e subalternizadas, podem contribuir para tensionar essas ideias construídas a partir de relações assimétricas de poder, uma vez que mostram a força das epistemologias do sul (SANTOS; MENEZES, 2010) por meio de diferentes tipos de relações e experiências sociais, da forma como os povos se relacionam com o mundo e com a natureza, principalmente no que se refere à proteção ambiental e ao uso sustentável da natureza.

Considerando essas questões iniciais, a perspectiva crítica Decolonial, ao abordar as relações de poder que envolvem a produção e a circulação de conhecimentos na dimensão cultural ou científica do colonialismo, nos ajuda a questionar as matrizes que tendem a classificar e a excluir uma multiplicidade de epistemologias, produzindo hierarquias e sustentando uma série de preconceitos. Nessa direção, o objetivo deste estudo é descrever o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo indígena Apinaje (Macro Jê) e explicar de que forma esse ritual pode contribuir, com aporte na Lei N.º 11.645/2008, para uma prática pedagógica na escola não indígena<sup>4</sup> pautada no diálogo interepistêmico, sugerido por Walsh (2007) a partir da ideia de *pluri-versatilidad epistemológica*, ou seja, a introdução de cosmovisões distintas da ocidental que façam resistência aos padrões de subalternização de subjetividades e saberes.

O texto está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais apresentadas. Na primeira seção abordamos o contexto de criação da Lei N.º 11.645/2008, chamando atenção para a desconstrução de alguns equívocos sobre a cultura dos povos indígenas. Na segunda seção descrevemos o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo Apinaje compreendido, neste estudo, como experiências sociais constituídas por vários conhecimentos, que caracterizam aquilo que se compreende como perspectivas epistêmicas

---

<sup>4</sup> Embora seja muito discutido, e passível de críticas, devido à formulação de um modelo tipológico obrigatório e único para as escolas indígenas (SECCHI, 2002), há um conjunto de normativas que orientam a prática pedagógica nas escolas indígenas pelo preceito da *interculturalidade*, da *especificidade*, do *bilinguismo* e da *diferença*, a exemplo da Resolução CNE/CEB N.º 3/1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas; e da Resolução CEB/CNE N.º 05/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; entre outras.

resistentes e não hegemônicas. Na terceira e última seção explicamos de que forma esse ritual indígena pode contribuir para uma prática pedagógica pautada no diálogo interepistêmico na escola não indígena.

## **2 A LEI N.º 11.645/2008 E POSSIBILIDADE DE DESCONSTRUÇÃO DE IDEIAS EQUIVOCADAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS**

A partir da década de 1990 são produzidos estudos na América Latina que questionam a dinâmica de acumulação e de exploração econômica, assim como a assimetria das relações de poder em escala global, destacamos os conduzidos pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e pelo semiólogo argentino Walter Mignolo, que compõem o Modernidade/Colonialidade<sup>5</sup>\_(M/C) (BALLESTRIN, 2013). Quijano (2010) conceitua a ideia de colonialidade do poder para dar nome ao que ele entende como um padrão de dominação global, uma espécie de face oculta das chamadas civilizações modernas, que tem origens na “conquista” da América em conformidade com a constituição do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, os estudos Decoloniais são alimentados por um olhar crítico de investigação e de análise das estruturas a partir de contribuições teóricas e de pesquisas que investigam a colonialidade especificamente na América Latina. Seguindo essa orientação, no pensamento decolonial o que o conhecimento eurocêntrico denominou de mito passa ser abordado como epistemologias, cosmografias de mundos, cosmologias, entre outros, narrativas que precisam ser vistas a partir de uma pedagogia decolonial, como propõe a linguista americana radicada no Equador Catherine Walsh (2008).

Essa revisão é necessária porque permite que seja questionada a produção do conhecimento científico configurada a partir de um único modelo epistemológico, monocultural, impedindo a emergência de outras formas de conhecimentos ao longo da modernidade. Nesse processo, ocorreu a negação do pluralismo epistemológico, o não reconhecimento da existência de múltiplas visões que poderiam contribuir para o conhecimento de experiências outras e práticas sociais alternativas de pensar o mundo. É nessa direção que lançamos o olhar para o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo Apinaje, na perspectiva de um diálogo interepistêmico, de modo a vislumbrar uma prática

---

<sup>5</sup> Devido a divergências teóricas, o grupo latino Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos foi desagregado em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre os membros que posteriormente formariam o Grupo Modernidade/Colonialidade. (BALLESTRIN, 2013).

pedagógica outra na escola não indígena, que possibilite a socialização de experiências, práticas sociais e conhecimentos a partir de experiências locais, de modo a promover o diálogo entre distintos saberes e racionalidades na escola não indígena, sem hierarquizá-los.

Mas, para isso, é preciso fazer circular nas escolas o pensamento, os conhecimentos e as práticas silenciados, produzidos em ambientes extra-acadêmicos e extra-científico (WALSH, 2007), pois compreendemos que, se conhecidos, estes contribuem para a desconstrução da colonialidade do saber<sup>6</sup>, do racismo epistêmico<sup>7</sup>, e possibilitam a emergência de práticas, agentes e conhecimentos que até então “não cabem dentro da racionalidade hegemônica e dominante (WALSH, 2007, p. 104). Trata-se da possibilidade de fazer dialogar conhecimentos e práticas de modo a promover na escola não indígena o que se convencionou chamar de interculturalidade<sup>8</sup>, o que remete “à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca” (CANCLINI, 2007, p. 17). Mas é importante compreender que escola não apenas socializa conhecimentos, ela também pode produzir experiências nesse espaço particular.

Como forma de situar contextualmente as diversas formas de produzir conhecimentos e criticar as pretensões universalistas do pensamento ocidental hegemônico, Mignolo (2003) aponta para uma geopolítica do conhecimento, fundada na ideia de que há uma relação direta entre o lugar de enunciação do conhecimento e suas formas de validação. Trata-se daquilo que surge como resposta à necessidade de repensar as histórias narradas e as conceituações apresentadas com a pretensão de “dividir o mundo entre regiões e povos cristão e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 48).

Nessa direção, Kilomba (2019) nos ajuda a refletir sobre essas classificações, problematiza quem as produz, e questiona a produção epistemológica acolhida como paradigma a ser seguido:

---

<sup>6</sup> A colonialidade do saber não apenas estabeleceu o eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento, “sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual”. (WALSH, 2007, p. 104).

<sup>7</sup> Há um privilégio e um monopólio regulador do conhecimento pelos homens ocidentais, o que tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico. Com isso, há a sobreposição dos conhecimentos dos “homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

<sup>8</sup> Canclini (2007) observa que os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural, o que tem a ver com possibilidades de diálogo, em saber articular os saberes tradicionais e modernos, entre outras possibilidades.

Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca. A epistemologia, derivada das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem está perguntando? Quem está explicando? E para quem as respostas são direcionadas? (KILOMBA, 2019, p. 50).

As reflexões de Kilomba sobre esse paradigma epistemológico chamam atenção para os lugares de produção do saber que se tornaram ocultos, pois, ao universalizarmos uma forma de conhecimento, fazemos desaparecer o lugar de enunciação dos conhecimentos outros. Foi desta forma que as ideias, os conceitos e as perspectivas ocidentais foram introduzidos nas mais diversas culturas, e esse modelo se cristalizou e fez com que o “outro” “perdesse” seu “poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso” (BHABHA, 2007).

De este modo se propicia (y justifica) un proceso de dominación, que consiste en apropiarse del otro como espacio inexistente, sobre el que asentar la propuesta hegemónica. Supone la negación del otro (como espacio físico, étnico, social o económico) y por tanto la “obligación” de construir un nuevo orden (racional, económico, moral...). El colonialismo tradicional hacía uso de los ejércitos para conquistar este espacio “vacío” que constituían los territorios a conquistar. En la dinámica poscolonial estos han sido sustituidos por la conquista ideológica y epistemológica. (RIVAS, 2019, p. 29).

Com isso, tendo como referência a Europa, a ciência moderna/colonial, definida como “epistemicida”, produziu um modelo único, universal e objetivo (SANTOS, 2007), excluindo outros saberes, desautorizando epistemologias da periferia do ocidente, o que foi também sustentado pela estrutura arbórea das universidades (CASTRO-GOMÉZ, 2007). Todavia, cabe destacar que por detrás dessa realidade sempre houve formas de resistência contra o discurso político/científico que tende a distorcer a ancestralidade, confundir a história, os processos identitários próprios, os modos de produção e difusão do conhecimento, e impedem a socialização e a divulgação de modos diversos de pensar o mundo.

Como manifestação de resistência, resultante das lutas e das demandas sociais dos povos indígenas do Brasil na busca pelo reconhecimento de seus direitos e respeito às suas sociodiversidades étnicas, destacamos entre os documentos oficiais a Constituição Federal de

1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei N.º 9.394/1996 (1996), sobretudo quando esta foi alterada pelas Leis N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008; e os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997), nas suas singularidades contextuais. A Constituição de 1988, de forma mais explícita, foi o primeiro marco legal que oficializou o reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas. O artigo 210 aborda os conteúdos e os processos de escolarização dos indígenas, ao determinar que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Ainda que tenha sido promulgada a Constituição de 1988, muitos professores indígenas, intensificando as lutas, passaram a reivindicar mudanças nas práticas pedagógicas das escolas não indígenas. Eles alegavam que essas escolas reproduziam e alimentavam preconceitos e as históricas discriminações contra os povos indígenas, e que as informações veiculadas nos livros didáticos e nessas escolas não condiziam com a realidade e com as atuais experiências dos povos indígenas (GRUPIONI, 1995). Contudo, muitos estudos sobre as práticas escolares e os subsídios didáticos para os povos indígenas vão mostrar que houve poucos avanços nesse sentido. Disso decorre que foi necessário alterar o artigo 26-A da LDBN, Lei N.º 9.394/1996, por meio da Lei N.º 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-Brasileira e indígena na educação básica. Com esta última Lei, foi incluída a temática indígena, sugerindo às áreas do conhecimento que abordassem essa temática de forma efetiva.

A esse respeito, Nascimento (2010) observou que:

A aprovação da Lei 11.645/08 provoca, além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação, a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento destas diferentes presenças em nosso país, em nossas cidades e nas nossas escolas (NASCIMENTO, 2010, p. 234).

Do ponto de vista da crítica da aplicação dessa lei, há autores que observam que ela acaba por reforçar um papel secundário, ou de coadjuvante, dos povos indígenas no processo de formação da população brasileira, pois, como observa Giralдин (2016), quando argumenta que o conteúdo sobre povos indígenas a ser trabalhado deveria incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam cada povo em sua especificidade e não submissi-los à formação da população brasileira. Referindo ao conteúdo da citada lei, ele argumenta que para segui-la, somente se ensinaria nas escolas a contribuição dos povos indígenas para a formação

da sociedade brasileira. Assim, por ela, “[...] o que deve ser ensinado nas escolas não é o aspecto multicultural do país, nem mesmo para se estabelecer um processo de aprendizagem intercultural” (GIRALDIN, 2026, p. 97).

Desta forma, é questionável que as abordagens gerem, de fato, rompimento com a colonialidade, uma vez que são orientadas por uma perspectiva monocultural, o que acaba por subalternizar os povos indígenas e de origem africana à sociedade nacional. Todavia, como observa Baniwa (2013), o diálogo incentivado pela abordagem da história e da cultura indígena na escola “é uma oportunidade para esse nosso reencontro, não com alguém de fora, mas com nós mesmos, ou melhor, entre nós mesmos. Nos que vivemos e formamos a nossa sociedade, o nosso país e a nossa nação” (BANIWA, 2016, p. 62). Para Secchi (2013, p. 140), “Mais uma vez, admite-se a diversidade e domestica-se a diferença, sem, contudo, abrir mão do direito de conceder direitos”.

Esta lei é, portanto, resultado da participação efetiva de indigenistas que desejavam incluir o tema da diversidade no currículo escolar, não foi resultado da participação direta do movimento indígena (BRIGHENTI, 2016). Baniwa (2013) observa ainda que essas leis, como a própria Lei nº 11.645/2008, são formas de manifestar certo sentimento de culpa pelos massacres e mortes dos povos indígenas pelos colonizadores. Entretanto, acreditamos que essa lei também propiciou a abertura de espaços de discussões nas escolas não indígenas, uma vez que a “presença da temática indígena na escola tem potencial para modificar profundamente os parâmetros dos conteúdos utilizados em sala de aula, porque ele atua no sentido de desconstruir referenciais e trazer ao debate novas perspectivas de diálogo em espaços comuns” (BARBOSA; LIMA; BRIGHENTI, 2018, p. 85).

Todavia, com a inclusão da temática indígena no currículo da educação básica das escolas não-indígenas houve necessidade de mudanças epistemológicas e de fortalecimento dos debates acerca do racismo. Aumentou o debate sobre a necessidade de combater a concepção histórica que remete à uma visão ocidental eurocêntrica e etnocêntrica do conhecimento, que marca o início da história no Brasil com a invasão dos colonizadores, ignorando o protagonismo indígena e a capacidade de serem sujeitos históricos. Foi preciso se posicionar fortemente contra essa visão negativa sobre os povos indígenas que dá ênfase às narrativas sobre os massacres empreendidos pelos europeus, que acabaram por alimentar o imaginário de que esses povos foram apenas vencidos diante dos processos coloniais capitalistas (BITTENCOURT, 2013).

Contudo, vale considerar que embora essa perspectiva intercultural na escola não deve ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo, ou no calendário escolar, como bem observado por Candau e Russo (2010):

Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167).

Em contraposição a essa visão negativa dos povos que foram subjugados, Maldonado-Torres (2007) observa que é possível a reivindicação de identidades negadas como uma prática fundamental na descolonização do ser, pois se trata do reencontro do sentido do ser humano e do ser em geral, por parte daqueles que foram considerados na modernidade meros humanos. Para o autor, trata-se da liberação de grandes imaginários arbitrários propagados pelas relações de subalternidade deixadas pelo ocidente.

Mesmo que já tenham conquistado importantes direitos, os indígenas ainda são vistos, pelo menos por uma parcela da sociedade, como “ignorantes”. Como exemplo desse preconceito, Freire (2016) discute em sua obra “A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios” as ideias que considera equivocadas sobre os povos indígenas do Brasil. A primeira delas é a de que “eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2016, p. 04), ou seja, as pessoas veem o indígena de forma genérica, quando há mais de 200 etnias neste país, falantes de mais ou menos 188 línguas diferentes, com crenças, políticas e organização social diferentes.

A segunda ideia equivocada é fato de “considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas” (FREIRE, 2016, p. 06). Não se reconhece neste país a importância e as inovações dos conhecimentos das populações indígenas, as quais produzem saberes, ciências, arte, literatura, poesia, música e religião. Argumenta que não se pode considerar culturas atrasadas as culturas de povos que produzem conhecimentos, os quais podem ser verificados na culinária, na medicina, nas joias, e em muitas outras áreas da cultura brasileira. Entretanto,

As ciências indígenas também foram tratadas de forma preconceituosa pela sociedade brasileira. Os conhecimentos indígenas foram desprezados e ridicularizados, como se fossem a negação da ciência e da objetividade. (FREIRE, 2016, p. 21).

A terceira ideia equivocada é o congelamento das culturas indígenas. O autor pontua que foi colocado na cabeça de muitos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: “nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha” (FREIRE, 2016, p. 24). Isso faz com que muitas pessoas não consigam aceitar, por exemplo, um indígena na universidade, fazendo uso de tecnologias, por não entenderem que as culturas indígenas são dinâmicas assim como qualquer outra cultura. Portanto, a vestimenta, a educação, o uso de tecnologias, não torna um indígena ex-indígena, por isso é arbitrário pensar as suas culturas contrárias ao dinamismo cultural.

A quarta ideia equivocada “consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado do Brasil” (FREIRE, 2016, p. 27-28). Para o autor, ter esse pensamento nos dias atuais é contrário à realidade, pois o que mais vemos são indígenas lutando e defendendo sua cultura, costumes, território, além de que há muitos elementos da cultura indígena neste país, embora tenha ocorrido “um verdadeiro massacre durante esses 500 anos, com o extermínio de muitos povos. Os índios ficaram relegados, como pertencentes a um passado incômodo e distante do Brasil” (FREIRE, 2016, p. 30). O autor destaca ainda que os indígenas “estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (FREIRE, 2016, p. 28).

O último equívoco “é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade”, o que está relacionado ao fato de que “como os europeus dominaram política e militarmente os demais povos, a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com o vencedor – a matriz européia – ignorando as culturas africanas e indígenas”. Isso, para o autor, “reduz e empobrece o Brasil, porque você acaba apresentando aquilo que é apenas uma parte, como se fosse o todo” (FREIRE, 2016, p. 31-32).

Reconhecendo esses equívocos acerca dos indígenas por parte de uma grande parcela do povo brasileiro, o movimento indígena buscou, por meio de reivindicações, desconstruí-los e superá-los, chamando atenção, na década de 1980, para o conceito de multiculturalismo, termo que segundo Faustino (2006, p. 76) “se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país”. O “multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, sobre quais bases este anti-racismo foi construído” (FAUSTINO, 2006, p. 84).

Sendo a escola um espaço de construção e de circulação de conhecimentos, o ensino da história e cultura indígena deverá então preparar os alunos para o reconhecimento dos

diferentes povos formadores de nossa sociedade, ao mesmo momento em que possui o papel ético de combater qualquer tipo de preconceito e discriminação contra os povos indígenas, abrindo espaço para o diálogo, para o conhecimento da diferença enquanto ação humanizadora.

### **3 EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS: O RITUAL DA TORA GRANDE PRATICADO PELO POVO APINAJE**

Uma educação Decolonial exige que (re)conheçamos epistemologias<sup>9</sup> outras, que compreendamos os mais variados processos educativos, o que é fundamental para que tenhamos noção dos diversos universos socioculturais, muitos deles ainda invisibilizados devido as grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas a que muitos povos foram e ainda são submetidos. Nessa relação assimétrica de poder, a circulação e a afirmação dos conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos repercutiu na negação dos conhecimentos produzidos por grupos subalternizados, o que vai ser compreendido por Santos (2010) como um epistemicídio<sup>10</sup>.

O grande desafio e o foco principal de uma educação Decolonial e multicultural é o enfrentamento, a desconstrução das narrativas que emergiram das relações coloniais, o que implica assumir a complexidade e a diversidade de vozes dos sujeitos e dos lugares culturais produzidos como periferia pela modernidade. É nessa direção que trazemos para este diálogo o Ritual da Tora Grande praticado secularmente pelo povo Apinaje, evidenciando a validade e a vitalidade dos sistemas indígenas como sofisticados sistemas de produção de pensamento, o que evidencia a potencialidade deste povo indígena ao manter resistente as suas experiências sociais particulares, constituídas por vários conhecimentos, mesmo diante das históricas tentativas de subalternização e silenciamento desses povos no Brasil.

Não se trata de submeter a formação/constituição do conhecimento Apinaje à validade do saber científico ocidentalizado, mas de trazê-lo ao diálogo, sobretudo para superar as ausências de suas histórias, combater a reprodução de estereótipos, dentre outros, nos seus espaços de circulação, como as escolas não indígenas, por entendermos que a superação

<sup>9</sup> Neves (2008) observa que, em termos da produção de conhecimentos, “é chegado o momento de superar a conceitualização que estabelece o falso antagonismo entre conhecimento científico/saberes étnicos, que reafirma distâncias epistemológicas e impõe às diferentes formas de produção do conhecimento uma incomunicabilidade social historicamente construída pela colonização”.

<sup>10</sup> Trata-se da imensa perda de conhecimentos no processo de colonização e da afirmação no imaginário do mundo moderno do mito da superioridade epistemológica do pensamento europeu.

desses esquemas coloniais somente se dará nos efeitos da articulação de “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa”. O termo insurgir, nessa perspectiva, “representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” na escola (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28). Se entendemos que o conhecimento decorre dessas condições e é produzido nas inter-relações com o outro, é preciso então concebê-lo dentro da ordem da coexistência, a partir do reconhecimento e da valorização dos mais diferentes conhecimentos.

O povo indígena Apinaje, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê e à família linguística Jê, vive na Terra Indígena (TI) Apinajé, localizada no extremo norte do Tocantins, na região denominada “Bico do Papagaio”, na confluência dos Estados do Tocantins, Pará e Maranhão. Cassiano Apinagé (2017) observa que as pesquisas antropológicas apontam como hipótese mais provável “a ramificação dos Apinajé formando o ramo Timbira Ocidental<sup>11</sup>. Fato disso é que percebemos que os estudos e pesquisas apontam alguns aspectos culturais bem semelhantes, bem como nas festas, línguas, rituais e as histórias” (APINAGÉ, 2017).

No momento da demarcação desta T I, nos anos de 1980, era possível encontrar as aldeias São José, Mariazinha e Cocalinho (LADEIRA, 1984). Com a demarcação, eles se subdividiram passando a ocupar de forma o território que a eles pertencia e criaram novas aldeias. As aldeias Apinaje estão situadas nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento, Itaguatins, Cachoeirinha e Nazaré, no Tocantins, ligadas diretamente às rodovias TO-126, TO-134 e BR-230. As principais aldeias, denominadas de aldeias centro, são a Aldeia São José e a Aldeia Mariazinha, esta última fica a 18 km de Tocantinópolis.

Santos et al. (2018, p. 47) salienta que, de acordo com o Sistema Especial de Saúde Indígena (SESAI-TO), atualmente é possível encontrarmos 37 aldeias cadastradas em seu sistema, mas o presidente da Associação União das Aldeias (PEMPXÁ) evidencia que a Terra Indígena Apinaje é composta por aproximadamente 44 aldeias. Tal divergência entre o número de aldeias ocorre, segundo a autora, porque o SESAI contabiliza somente as aldeias cadastradas no seu sistema. Para que uma aldeia seja cadastrada é necessário um determinado número de indígenas residindo nessas aldeias, mas algumas possuem um número inferior de moradores, sendo estas conjugadas às outras maiores.

No que se refere ao meio ambiente, essa Terra Indígena possui matas ciliares e campos cerrados, ribeirões de águas cristalinas e inúmeros árvores frutíferas. Os babaçuais

---

<sup>11</sup> Nimuendaju (1983) fez essa classificação e colocou os Apinaje como Timbira Ocidental, como sendo o único povo dessa parcela, uma vez que percebeu grandes diferenças culturais deles para com os Timbira Orientais.

presentes na região são de grande importância para esse povo indígena, pois tudo é aproveitado dessa palmeira, conforme observado por Silva et al (2018):

a palha para cobrir suas casas e confeccionar utensílios domésticos; da amêndoa do coco babaçu tiram o óleo para cozinhar e o leite para colocar nas caças; da casca do fruto e dos pés eles produzem o carvão; das plantações de babaçu não é desperdiçado nada, tudo é utilizado por eles para alguma coisa. As matas são utilizadas para a caça e agricultura. (SILVA et al, 2018, p. 79).

O babaçu pode ser utilizado para corridas cotidianas, mesmo durante rituais. Porém, a tora (Pàrkapê) deve ser de buriti ou barriguda. A utilização do caule das palmeiras nesse ritual indígena está condicionada à sua disponibilidade na terra indígena. Lima (2018, p. 113) explica que “em áreas que não existe buriti, os Timbira escolhem outras árvores e palmeiras frondosas que existam próximo das aldeias. Em algumas comunidades o babaçu possui o mesmo peso simbólico que o buriti”.

As toras estão sempre presentes nos rituais dos Apinaje. Em cada um desses rituais ou festas, elas possuem um nome específico. No entanto, nosso foco neste trabalho será o Ritual da Tora Grande, também chamado de Festa da Tora Grande (Pàrkapê). Neste estudo utilizamos a denominação Pàrkapê para nos referirmos a uma celebração do povo Apinaje para finalizar a relação dos vivos com aquela pessoa que faleceu, interrompendo a ligação entre elas. Neste ritual todos se reúnem para celebrar a cerimônia de encerramento de luto. A Associação União das Aldeias (PEMPXÀ) observa que o Pàrkapê é uma das principais celebrações do povo Apinajé, “é um ritual que envolve todos os familiares e parentes das pessoas homenageadas, que se reúnem para celebrar essa importante cerimônia de encerramento de luto” (PEMPXÀ, 2014, p. 01).

Há alguns elementos do Pàrkapê que contribuem para afirmar que ali há experiências sociais entre eles, que se constituem em conhecimentos, portanto, em epistemologias indígenas. Existe uma história que serve de base para justificar a existência do ritual Pàrkapê. Segundo Giralдин (2001, p. 225), “a memória deste cerimonial está relacionada ao episódio de um Apinaje que visitou o céu”. Para justificar a origem do Pàrkapê, optamos por trazer a descrição da origem feita por Grossinho<sup>12</sup>, em novembro de 1996, apresentada por Giralдин (2001):

Um rapaz tinha morrido. Os habitantes da aldeia colocaram-no sobre duas toras, no pátio, e cobriram com esteira. E mudaram-se para outra aldeia. Um

<sup>12</sup> Katàm Kaàk - Amnhimiy (Grossinho) foi considerado por todos como um profundo conhecedor da cultura e da tradição Apinaje.

urubu desceu e começou a andar pelas casas. Em cada uma, punha a cabeça dentro e observava. Depois que fechou o círculo, foi até o pátio. Lá encontrou as toras. Levantou a esteira e viu o morto. Voou para o céu e contou para seu chefe que havia encontrado um morto. Desceram para o pátio com um **wajaga** (curador). O urubu **wajaga** não conseguiu curar o índio. Então mandou buscar outro **wajaga**. Mandou buscar o mutuca. O mutuca olhou e disse: ele não está morto não! Está dormindo. Querem ver? Sentou-se na perna do rapaz, picando-o. O rapaz despertou espantado. Perguntaram o que fazia. Ele respondeu que apenas dormia. Então os urubus perguntaram o que fariam com o rapaz. O chefe dos urubus respondeu que o levariam para o céu para terminar o tratamento. Antes, porém, resolveram fazer uma "festa" para sua saída. Reuniram lenha para a fogueira e cantaram a noite toda. Recomendaram ao rapaz que aprendesse a cantiga, pois ele poderia cantá-la quando uma pessoa morresse. O rapaz aprendeu a cantiga do **pàrkapê** que foi cantada durante a noite toda. Na manhã seguinte, os urubus fizeram uma "cama" com as asas e colocaram o rapaz deitado sobre elas, e o levaram para o céu. Lá no alto, os urubus deixaram-no, propositadamente, cair em queda livre, aparando-o em seguida. O chefe dos urubus repreendeu esta atitude. Os urubus retrucaram que estavam apenas exercitando-se. Chegados ao céu, o rapaz foi levado para a casa do chefe dos urubus. Ofereciam apenas carniça para o rapaz, que estava com fome. Mas ele não comia. Os urubus vendo isso, chamaram o gavião penacho. Este dava apenas comida boa: filhote de veado, tatupeba. Com isso, o rapaz foi melhorando. Então "Deus" chamou o rapaz. Ele queria conhecê-lo. O rapaz foi até onde estava "Deus". Lá chegando, foi mordido por uma cobra. Lá ficou aprendendo a tratar-se até que curou-se da picada da cobra. Depois foi São Pedro que o chamou. O terreiro da casa de São Pedro era limpo. Lá um toco furou o pé do rapaz. Ali ele ficou até curar-se da ferida. Em seguida foi chamado por **Nakrak** (raio e trovão). Lá também um toco furou o pé do rapaz. O **Nakrak** tratou do pé do rapaz, ensinando-o. Quando o rapaz sentiu-se curado, o **Nakrak** falou para que o rapaz treinasse para demonstrar se tinha aprendido. Passaram carvão pelo corpo todo, inclusive pelo rosto. O **Nakrak** tocou sua buzina (sericora) e, com isso, provocou vento, trovoadas e mormaço na terra. Em seguida, **Nakrak** escolheu algumas árvores para serem derrubadas pelos raios. **Nakrak** tinha uma espada, da qual fazia sair raios quando sacudia. **Nakrak** atirou o raio primeiro, derrubando uma árvore. Em seguida o rapaz demonstrou que também podia fazer. **Nakrak** convenceu-se de que o rapaz havia aprendido. Então o rapaz disse que desejava voltar para sua aldeia e para seu povo. **Nakrak** o presenteou com uma flecha mágica que caçava sozinha. Ela seguia o rastro dos animais e matava uma vara de queixada toda. Os urubus se prepararam e desceram o rapaz, que foi deixado próximo da aldeia nova, para onde se transferiram os apinajé antes de abandonarem a aldeia velha. (GIRALDIN, 2001, p. 226-227, grifos do autor).

Há toda uma preparação para esse ritual, o que compreende desde a escolha do caule de palmeira que será utilizada para confeccionar as toras. Ele acontece no final dos períodos de chuva, ou seja, o “Pàrgapê acontece no tempo do verão; é uma tora que homenageia os mortos” (CTI, 2013). A preferência pela realização no período do verão se dá pelo fato de que

quase todas as atividades durante o ritual ocorrem em ambientes abertos, como no pátio da aldeia, nas matas e nos campos.

No texto publicado pela PEMPXÀ há a explicação de que a cerimônia visa reverenciar os mortos, que pode ser uma criança, um adulto ou um ancião. É observado também que esse ritual é repleto de “sentimentos e expressões, [...] e sempre acontece um ano depois que o indivíduo morre” (PEMPXÀ, 2014). Para esse povo indígena, “o Pàrkapê significa também um cerimonial sagrado, cheio de mística e espiritualidade, realizado com muita seriedade”, pois eles acreditam que suas “relações de convivências sociais reguladas por princípios e sentimentos de amizade, alegria, solidariedade, igualdade, humildade, respeito e amor ao próximo, continuam mesmo depois da morte”. (PEMPXÀ, 2014).

Desta forma, os Apinaje defendem que

[...] a celebração deste ritual é necessária para manutenção e fortalecimento de nossa cultura. Sendo importante a participação e o envolvimento dos jovens, para que os mesmos possam adquirir os saberes e conhecimentos dessa tradição e assim manter nossa identidade étnica e fortalecer nossos valores culturais (PEMPXÀ, 2014, p. 01).

Toda a cerimônia do Pàrkapê inicia com a derrubada da palmeira, que deve estar localizada há uma distância de aproximadamente 3 km da aldeia. Há uma tradição cultural no trabalho de derrubada e de preparação da tora. Com relação a esta questão, o Centro de Trabalhos Indigenistas (CTI) reuniu alguns pesquisadores Apinaje para explicarem com precisão esse processo de derrubada e de preparação da tora:

Só os velhos cavam as toras, porque se os novos que namoram pegarem, elas murcham. Alguns homens dos dois partidos saem da aldeia para preparar a tora. Dois cortadores escolhem o buriti ou barriguda e cortam as toras, e dois homens, um de cada partido, cava as toras [...] Uma tora vai se chamar Kolti (tora do verão) e a outra Kohre (tora do inverno) e as pinturas representam cada uma delas. (CTI, 2011 apud CTI, 2013, p. 50).

A escavação que é realizada na tora a deixa parcialmente oca, processo que é realizado nos dois lados do caule da palmeira. As duas partes retiradas do caule são cortadas em formato de cilindro e em tamanhos iguais. Os partidos acima apresentados estão relacionados a um sistema de nominação<sup>13</sup> formando dois grupos pelos quais os Apinaje se dividem<sup>14</sup>, denominados de Katàm e Wanhmê, para a corrida de toras. Essas corridas são realizadas por dois grupos de homens (que compõem os partidos Katàm e Wanhmê) que

<sup>13</sup> Conferir em Nimuendaju (1983), Roberto da Matta (1976) e Giralдин (2000).

<sup>14</sup> Giralдин (2000) explica esse sistema dualístico de forma mais aprofundada.

“competem correndo com as (02) duas toras; vence o partido que chegar primeiro no pátio da aldeia” (PEMPXÀ, 2013).

Na pintura<sup>15</sup> da tora grande (kamer japê) usa-se “lã” de entrecasca de folha de babaçu colada sobre pau de leite aplicado sobre as pinturas feitas com jenipapo (*Genipa americana*) e urucum (*Bixa orellana*). O pau de leite (*Himatanthus obovatu*) é uma árvore de porte médio que possui folhas largas obovadas e flores brancas. O nome popular pau de leite é utilizado devido ao látex que ela produz. Segundo Giralдин (2012), “As pinturas com motivos horizontais são característica da metade Katàm, enquanto que as com motivos verticais são próprias dos membros da metade Waxmê”. Considerados esses elementos<sup>16</sup>, o ritual dura cerca de quinze ou mais dias e durante este período são realizadas corridas de toras diariamente, para as quais são cortadas novas toras das palmeiras. Podem participar das corridas homens, mulheres e crianças, mas sempre haverá um partido competindo com o outro (GIRALDIN, 2012).

Como podemos verificar, o Ritual da Tora Grande está fortemente ancorado em muitos elementos da tradição Apinaje, assim como à geografia da região. Os indígenas que participam do ritual se apresentam ornamentados e pintados, processo que permite que estreitem os laços entre eles quando estão se preparando para o ritual. Esse processo envolve um sentimento de afinidade, porque ainda que sejam separados em dois grupos (Katàm e Wanhmê) entre eles há uma unidade mais profunda, pois todos são Apinaje. E isso também se expressa por meio de aspectos mais subjetivos, atitudes e sentimentos, como o respeito pelo ente que partiu e a manutenção do ritual secular em respeito aos mortos indígenas.

Sobre a questão da organização da corrida em metades, Melatti (1976) observou que

Ao se iniciar uma corrida, cada metade se aproxima das toras e um de seus membros, com ajuda de companheiros, a coloca aos ombros. Cada um dos carregadores de tora, correndo, é seguido pelos demais membros de sua metade. Quando se mostra cansado, um dos outros companheiros o substitui. E assim as toras vão passando de ombro a ombro até o ponto de chegada (MELATTI, 1976, 41).

<sup>15</sup> Giralдин (2018) faz um estudo detalhado das pinturas corporais Apinaje.

<sup>16</sup> Além desses elementos, a pintura também é composta por uma raspa da parte interna do babaçu. Essa raspa é utilizada nas linhas das pinturas do corpo e do rosto. Essas e outras informações podem ser observadas no livro “Pinturas Corporais Apinajé”, de Giralдин (2018). Nesta obra o autor apresenta desenhos gráficos que explicam como a pintura deve ser feita no corpo, assim como os materiais utilizados, e traz informações sobre a situação social em que a pintura é usada. A obra traz também retratos feitos pelo próprio pesquisador das pinturas na pele dos indígenas.

Todo evento ou ritual realizado pelo povo Apinaje é repleto de muita cantoria e este não seria diferente. Conforme Giralдин (2012), desde a “derrubada da tora do pàrkapê ocorre a execução de cantos noturnos no pátio”. O autor destaca que tais cantos são chamados de “kàmêgrer (cantigas comuns para cantar no pátio). Para chamar as pessoas para irem ao local, um cantador anda pelo kríkape cantando e chamando a todos” (GIRALDIN, 2012). Os cantores são as pessoas mais velhas e estas “devem ter um alto grau de conhecimento do repertório a ser executado. Zé Cabelo é atualmente, o mais conhecido cantor Apinayé, sendo reconhecido dentro desta sociedade como um bom cantor” (RODRIGUES, 2015).

Giralдин (2012) também relata que desde a derrubada da palmeira há cantorias durante a noite no pátio. São cantos próprios para serem entoadas nesse espaço e eles são executados durante toda a noite. Porém, nos dias atuais, a cantoria ocorre até as dez ou onze horas da noite. Depois disso, todos vão dormir e por volta das três horas da manhã o cantor acorda e começa a cantar no “kríkape”, local onde anda e canta para que todos retornem para a cantoria. Assim, todos se reúnem novamente no pátio e cantam até o amanhecer.

Soares e Giralдин (2014, p. 7) observam que os cantos para os Timbira “além de transmitir conhecimentos dos elementos do ambiente, eles fazem parte de um corpus mítico musical”, pois, além de sempre estarem relacionados a um mito, “expressam a sua reprodução e manutenção de mundo, assim como a construção de corpos e pessoas preparadas e bem formadas para lidarem com as diferentes situações do mundo atual”. Soares e Giralдин (2019), ao tratarem das musicalidades entre os Timbira, destacam a questão das “práticas e performances nas quais interações humanas com diferentes seres do universo estão poética e sonoramente entrelaçadas”, pois

Toda a musicalidade presente nesses rituais cria elos de ligação entre os seres/sujeitos agentes do universo (sendo os Timbira apenas um dos atores nesse conjunto) e as execuções dessas musicalidades criam espaços de socialização entre os Timbira e esses outros seres. Criam-se espaços de trocas, de aprendizado, de preparação e de formação de corpos e pessoas. Nesses espaços ocorrem fusões entre os seres, fortalecimento de corpos através da execução dos cantos, reprodução de diferentes universos e seres desse universo” (SOARES; GIRALDIN, 2019, p. 93).

Desta forma, como bem observam os autores, “é importante também destacar que entre os povos Timbira o universo é musicalizado e que ao realizar performances musicais é a musicalidade do mundo e do universo que os rodeia que eles estão performatizando” (SOARES; GIRALDIN, 2019, p. 92). Por isso, não se trata apenas de chamar atenção para a força sonora, mas de compreender a música como “um vetor de transmissão de força, como

um intercâmbio semântico e efetual entre os diferentes seres que compõem o universo”. (SOARES; GIRALDIN, 2019, p. 92).

Além das cantorias, outro elemento que não pode faltar nesse ritual é a comida. Os principais alimentos servidos são provenientes das próprias plantações dos Apinaje. São servidos durante o Ritual da Tora Grande batata doce, feijão, arroz, banana, farinha, macaxeira. Antes também era servido carne de caça e peixe; entretanto, nos dias atuais, devido à escassez destes últimos alimentos, os indígenas passaram a comprar as carnes e os peixes na cidade (PEMPXÀ, 2013). Giralдин (2012) explica que os alimentos podem ser retirados da roça do falecido, caso este ainda tenha. Pode haver o plantio de uma roça para o consumo dos alimentos durante o ritual, ou ainda esses alimentos podem ser retirados das roças das pessoas que encomendaram o ritual. Ao longo de todo o ritual parentes reais ou classificatórias dos patrocinadores da festa ficam encarregadas de realizar o preparo das comidas e das tintas utilizadas nas pinturas.

No penúltimo dia do ritual, ao cair da noite, acontece o ritual do “Rôrôt”. Neste ritual duas mulheres adornam duas bonecas com enfeites pessoais feitos de miçangas ou sementes e as colocam em faixas de buriti usadas para carregar os bebês. Após a corrida de toras, levando as bonecas, estas mulheres vão até o pátio onde entoam um canto e fazem uma dança específica, que o é “Rôrôt” (GIRALDIN, 2012). Durante este ritual,

O cantador posiciona-se à oeste, defronte as mulheres que se colocam à leste. O cantador canta e aproxima-se das mulheres num movimento circular. As mulheres também se movimentam, como se estivessem sendo empurradas pelo cantador, de tal forma que todos eles acabam por ficar num círculo. Giram inicialmente no sentido anti-horário. Em seguida, executam o movimento inverso. Ao terminar o canto, voltam à posição original (GIRALDIN, 2012, p. 13).

Segundo o mesmo autor, após a cantoria há distribuição de *kinh xà*, um tipo de agrado que é colocado sobre o corpo do cantor pelos consanguíneos do falecido, mas que qualquer pessoa pode pegar. Ao final, todos voltam para suas residências e retornam somente a noite para o pátio, onde todos dormem nesta última noite do “Pàrkapê”. Durante a última noite, somente são realizados cantos que compõem o Ritual da Tora Grande. Os cantores cantam as mesmas cantigas executadas nos velórios e durante os cantos as pessoas da família do falecido realizam os mesmos gestos comuns no velório. Elas chegam “em grupos como se estivessem vindo visitar o morto. Neste momento, agacham-se junto [...] e choram. Nestes

momentos, os cantadores interrompem o canto, esperando para recomeçar quando terminar a lamentação” (GIRALDIN, 2012).

Somente no último dia do ritual é que ocorre a corrida com a tora, que é o momento final da cerimônia. Neste dia não acontece a cantoria no pátio, os partidos Katàm e Wanhmê são pintados pelas mulheres no cerrado onde estão as toras. Após a corrida com a tora, ao chegarem à aldeia, as toras são recebidas no pátio pelos moradores e visitantes e são colocadas em pé, devagar. Neste momento inicia a lamentação. Ao final das lamentações, as toras são levadas para a casa do falecido e quando chegam lá eles iniciam novamente os choros de lamentação.

Depois de passar pela casa do falecido, a tora é encaminhada para o cemitério e colocada em cima de seu túmulo e ali é deixada, até que apodreça. Ao final, os corredores são presenteados com um “xwỳkupu”, que consiste no bolo paparuto, um bolo feito de mandioca, o qual é levado para o pátio para que seja dividido entre eles. E assim encerra o “Pàrkapê” (GIRALDIN, 2012). Desta forma, compreendemos o Ritual da Tora Grande como um ritual de finalização de um ciclo entre os Apinaje, mas também uma possibilidade de manutenção da cultura ancestral indígena, que se dá pela educação indígena, que são os “processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 129). Essa forma de manutenção da cultura se apresenta neste estudo como uma expressão de força e resistência aos históricos mecanismos de exclusão impostos pela força do contato com o não indígena.

O Ritual da Tora Grande é um ritual funerário que visa separar os vivos do morto, fazendo com que o morto se faça sempre no mundo dos mortos, encerrando o ciclo do luto e aceitação pelos seus familiares (GIRALDIN, 2000). É um ritual necessário para que se mantenha viva essa manifestação transecular de resistência<sup>17</sup> indígena, que pode ser colocada em risco, se forem abandonados os valores e os elementos fundamentais para a sua existência.

Dito isto, é compreensível que por trás de todo o ritual há conhecimentos que se traduzem na identidade cultural de um povo. É pelo conjunto de valores que carregam esses conhecimentos que os povos indígenas os mantêm ativos e os repassam como ensinamentos, de geração para geração, por meio da tradição oral. Logo, podemos dizer que a realização deste ritual à luz da educação indígena decorre do cuidado com os conhecimentos dos mais velhos, ou seja, é uma forma de manter vivos os ensinamentos dos anciãos entre eles. A

---

<sup>17</sup> Há rituais entre os Apinaje que deixaram de ser realizados, outros sofrerem mudanças o longo do processo de contato com os não indígenas. Mas ainda são realizados constantemente, apesar das mudanças que o contato e que a educação escolar proporcionou a esses povos.

valorização e a manutenção destas tradições é também uma forma de garantir a existência de seus valores, as personalidades dos sujeitos de forma coletiva, as suas epistemologias, o que se caracteriza como uma prática de afirmação e resistência.

#### **4 O RITUAL DA TORA GRANDE E A POSSIBILIDADE DE UM DIÁLOGO INTEREPISTÊMICO NA ESCOLA NÃO INDÍGENA COM AS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS**

A fim de estabelecer um diálogo interepistêmico com os conhecimentos dos povos indígenas, trazemos o Ritual da Tora Grande como uma possibilidade de estudo a partir de diferentes abordagens, tanto na escola indígena quanto na escola não indígena, como uma importante fonte de conhecimentos sobre o povo Apinaje onde estão refletidos processos próprios de educação, experiências e práticas, que se traduzem em conhecimentos, ampliando nossas possibilidades de práticas contra-hegemônicas, tornadas difíceis ou mesmo quase impossíveis pela epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido, aqueles que circulam tradicionalmente nas escolas não indígenas.

Contudo, dialogamos aqui a partir de dois aspectos importantes observados nesse ritual: conhecimento tradicional e impactos na articulação direta com a natureza; e o grafismo indígena Apinaje na pintura corporal no Ritual da Tora Grande. No primeiro aspecto damos destaque aos impactos dos empreendimentos econômicos no modo de vida tradicional Apinaje e no Ritual da Tora Grande, o que vai refletir na limitação de alguns alimentos servidos nesse ritual; o segundo nos ajuda a desconstruir a ideia de que os povos indígenas sejam ágrafos, ocupando uma posição de inferioridade cultural, uma vez que o grafismo indígena Apinaje que compõe as pinturas corporais no Ritual da Tora Grande estão relacionadas à formação social desse povo indígena, à valores sociais e a objetivos específicos.

No que se refere ao conhecimento tradicional e o embargo na articulação direta com a natureza, Cassiano Apinagé (2017) observa que bem antes do “contato com a sociedade não indígena, os Apinaje já mantinham um sistema de relação próprio com a natureza”. No entanto, destaca que no contato com os não indígenas “novos elementos foram incorporados nesse sistema, transformados também em práticas culturais tradicionais”. No que se refere ao Ritual da Tora Grande, vimos que alguns alimentos, provenientes das próprias plantações Apinaje, eram tradicionalmente servidos durante o ritual, como frutas, legumes, caças e

peixes. No entanto, estes dois últimos deixaram de ser servidos devido à sua escassez na terra indígena, o que fez com eles passassem a comprar carnes e os peixes na cidade.

Este fato chama atenção para os problemas causados pela introdução de políticas desenvolvimentistas na região e seus impactos socioculturais ao povo Apinaje. Trata-se da ferrovia norte-sul, monoculturas de eucaliptos, asfaltos, linhas de transmissão e hidrelétricas. Com relação a essa questão, Fagundes (2017) observa que eles ainda enfrentam os impactos desses empreendimentos econômicos, os quais, direta ou indiretamente, incidem sobre seu território tradicional, uma vez que esse território se torna uma “zona de confluência de projetos econômicos de Estado, chamado de “corredor do desenvolvimento norte-sul” (FAGUNDES, 2017, p. 35). Ao enfrentarem os problemas causados por esses empreendimentos, logo passam a serem vistos como um obstáculo ao que se convencionou chamar “desenvolvimento”.

Fagundes (2017) destaca que “A reserva de faixa de terras à oeste da rodovia Transamazônica para colonização, sob a tutela militar, afetou diretamente área de uso permanente dos Apinajé”. E essa área, segundo o autor, era de “referencial cosmológico, histórico, utilizado para caça e pesca e coleta de plantas de uso ritual e medicinal”. (FAGUNDES, 2017, p. 35). Outro impacto ocorreu com a construção de uma hidrelétrica no rio Tocantins e sua barragem, o que modificou a vazão do rio, repercutindo no desaparecimento de peixes, alimento-base para a população local e indígena. Tendo em vista que a quantidade de recursos, principalmente a caça e a pesca, já não correspondem mais à sua necessidade cotidiana,

Hoje além de agricultura os Apinajé procuram outras alternativas que visem à produção de alimento como a solução para garantir a sobrevivência. Normalmente as roças são construídas nas proximidades das aldeias, para facilitar o deslocamento de ida e volta dos donos. (APINAGÉ, 2017, p. 94).

Cassiano Apinajé destaca que o “processo de andar pelo território não se remete apenas para a procura de recursos e sim para conhecer o próprio espaço do ambiente” (APINAGÉ, 2017) e chama atenção para o reconhecimento de como era antes a vida do povo Apinaje e sua relação com o meio ambiente:

Para a conservação tanto na fauna quanto na flora o equilíbrio ecológico que existe até hoje no território é devido aos conhecimentos adquiridos e repassados por seus ancestrais. A exploração dos recursos e manejo diferenciado de agricultura tem contribuído de forma significativa para a preservação do meio ambiente. (APINAGÉ, 2017, p. 95).

Tais conhecimentos são muito importantes para serem abordados em sala de aula, é uma oportunidade também de colocar em evidência entre os alunos e alunas a histórica relação de respeito dos povos indígenas ao meio ambiente, os seus mecanismos de proteção, uma vez que eles também fazem o monitoramento e ajudam a proteger os seus territórios. Isso mostra que as suas culturas “não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente que ignora completamente a complexidade dessas culturas ou se pauta em estereótipos e no senso-comum sobre elas” (FREIRE, 2010).

Com relação ao respeito dos Apinaje ao meio ambiente, Cassiano Apinagé destaca:

os Apinagé são símbolos da preservação ambiental e que só dessa maneira pode assegurar o futuro de seus filhos. A questão da preservação não seria apenas um algo à toa, mas para garantir como fonte de usufruir as riquezas naturais, ao mesmo tempo contribuindo para o equilíbrio ecológico de todas as espécies de seres que compõem o planeta. (APINAGÉ, 2017, p. 73).

Em tempos em que se tem discutido a implantação de grandes projetos em terras indígenas, é importante que os alunos e alunas (Panhī/Apinaje) reflitam sobre os impactos socioculturais negativos desses projetos de desenvolvimento econômico, e também sejam chamados a refletir sobre formas alternativas de respeito ao meio ambiente e à própria vida. Com relação à juventude indígena, Cassiano Apinagé destaca que essa situação é preocupante, “pois envolve o futuro desses jovens, a forma de lidar com meio ambiente, uma vez que eles não estão percebendo que estão colocando em risco os conhecimentos tradicionais sobre todo o território” (APINAGÉ, 2017).

No entanto, Freire (2010, p. 17) destaca que “tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos”, daí a importância do papel da escola nesse processo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. A ideia de que os povos indígenas são ágrafos, ou seja, que não têm escrita, é também herdeira de concepções eurocêntricas sustentadas em preconceitos. O preconceito do mundo ocidental contra as escritas não-alfabéticas tende a subestimar os recursos específicos dos sistemas pictográficos<sup>18</sup> e ideográficos indígenas.

Importa compreender que ao lado da escrita alfabética outros elementos compõem o texto, tais como elementos visuais/grafismos, que não podem ser confundidos com simples

---

<sup>18</sup> Santos (2004, p. 241) explica que uma importante característica cultural dos povos mesoamericanos foi a criação e a utilização sistemática de escritas pictográficas. O termo pictográfico evoca, para o autor, de maneira mais explícita, a combinação entre elementos pictóricos e glíficos, a qual é uma das principais características tanto do sistema de escritura mixteconahua quanto do maia. As bases desses sistemas foram, provavelmente, elaboradas e difundidas para outras regiões pelos olmecas, a partir do ano 1000 a.C.

ilustrações (THIÉL, 2012, p. 87). Nessa direção, Zumthor (1985, p. 5) questiona: “Na verdade, que é a escrita? Marcas simbólicas, máscaras, tatuagens, emblemas sociais variados [...] isto tudo não é escrita?”. No que se refere ao grafismo indígena para além de uma forma alfabética, Menezes de Souza afirma que é preciso entender a escrita

[...] como uma forma de interação pela qual uma ação das mãos (com ou sem um instrumento) deixa traços numa superfície qualquer; nesse sentido, a escrita pode ser concebida como uma forma não apenas alfabética para representar ideias, valores ou eventos. Entendida assim, a escrita sempre esteve presente nas culturas indígenas no Brasil na forma de grafismos feitos em cerâmicas, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagens. (MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 203).

Como observa Thiél (2012, p. 69), “uma possibilidade de interpretação é de que, por trazer formas geométricas, o texto sugere vinculação à tradição ancestral, às narrativas ou aos conhecimentos ancestrais adquiridos via tradição oral”. Todavia, a autora argumenta que para que a literatura indígena chegue às salas de aula, “é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética” (THIÉL, 2012, p. 73).

Essa inviabilidade também contribui para que as culturas indígenas sejam vistas como atrasadas, porque se “ignora completamente a complexidade dessas culturas ou se pauta em estereótipos e no senso-comum sobre elas”, e se desconhece que os indígenas “produzem saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas como durante muito tempo pensaram os colonizadores (FREIRE, 2010, p. 17).

O grafismo indígena Apinaje que compõe as pinturas no Ritual da Tora Grande, se levados às salas de aulas dos alunos não indígenas, como conhecimentos que se expressam por meio de imagens, para que sejam estudados com os alunos e alunas não indígenas, ajudam a desconstruir a ideia de que os povos indígenas sejam ágrafos, argumento utilizado para que fossem e ainda sejam vistos numa posição de inferioridade cultural e intelectual, o que tem repercutido na supressão de seus conhecimentos, contribuindo para a redução da diversidade epistemológica e cultural nos diferentes espaços sociais. Vimos que no Ritual da Tora Grande os Apinaje se apresentam ornamentados e pintados e que as pinturas corporais estão ligadas a diversos objetivos e valores (GIRALDIN, 2018). Além da pintura com grafismos no corpo, nesse ritual eles pintam também as toras. Trata-se de um riquíssimo acervo, tanto histórico como pictográfico da arte e da ornamentação do corpo indígena por onde se transmite conhecimentos por meio de informações ricas em significados.

Giraldin (2018) explica que a formação do corpo social das pessoas através das pinturas está relacionada à dois grandes grupos: Kooti (Wanhmẽ) ou Koore (Katàm). Cada padrão de pintura está relacionado ao pertencimento a cada um desses grupos: as pinturas de padrão horizontal são Katàm e as verticais são Wanhmẽ. Com relação aos objetivos dessas pinturas, o autor destaca que

um dos objetivos é a formação do corpo tanto físico quanto social da pessoa, a formação física está relacionada ao valor terapêutico ligado às pinturas, daí o uso do pau de leite para (o fortalecimento dos corpos e transformação pelo crescimento (GIRALDIN, 2018, p. 13-14).

Segundo o mesmo autor, um corpo pode também ser pintado para que esteja protegido dos perigos dos ataques de espíritos. A pintura dos corpos dos mortos antes do sepultamento indica a proteção da vida como princípio vital, “pois o *mẽ karõ* da pessoa morta continua vivendo (como se estivesse aqui) no mundo dos mortos. E para se chegar lá e estar em condições ideais, o corpo precisa ser pintado” (GIRALDIN, 2018, p. 14). No entanto, acreditamos que esses conhecimentos e ricas informações sobre as pinturas dos corpos dos Apinaje e seus grafismo nos rituais pouco circulam nas escolas não indígenas. Conforme Ladeira (2005),

Essa nos parece uma linha sugestiva de investigação que poderia modificar a compreensão da inoperância do sistema de escola implantado nas mais diferentes aldeias e da conseqüente frustração que acompanha o trabalho dos educadores que vêm a escrita, etnocentricamente, como marca da “modernidade” e do “esclarecimento”. Ou seja, em sociedades onde as artes das tradições orais são vivas, as artes da escrita não encontram ambiente para se constituírem. (LADEIRA, 2005, p. 9).

Considerando que ler é decodificar signos, quaisquer que sejam estes, o grafismo indígena que compõe a pintura Apinaje no Ritual da Tora Grande envolve um processo simbólico de leitura que está relacionado ao contexto cultural, ao pertencimento a um sistema de nomeação, que também marca a identidade cultural desse povo. Trata-se de representações altamente complexas que estão atreladas aos conhecimentos ancestrais do povo Apinaje e suas formas de organização social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo que teve o objetivo de descrever o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo indígena Apinaje (Macro Jê) e apontar algumas contribuições desse ritual, com aporte na Lei N.º 11.645/2008, para uma prática pedagógica na escola indígena pautada no diálogo interepistêmico, possibilitou o entendimento de que os conhecimentos indígenas foram silenciados pela ciência moderna, a qual, por meio de relações assimétricas de poder, centrou atenção no eurocentrismo epistemológico. Disso decorre a possibilidade e a necessidade de centrar atenção nas perspectivas epistêmicas das populações subalternizadas, uma vez que estas mostram sua força na forma respeitosa de se relacionar com a natureza e com o mundo em muitos aspectos.

Tais informações chamam atenção para a necessidade de voltarmos nosso olhar aos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, transmitidos por práticas e códigos culturais, os quais ainda precisam ser compreendidos para que seja superada a percepção do indígena como mero “objeto de estudo”<sup>19</sup> da academia, e passem a ser vistos como povos que possuem a sua bagagem de conhecimentos seculares, modos próprios de educar, técnicas e tecnologias de estudo das plantas medicinais, arquitetura, artes e literatura, entre outros, configurando epistemologias que precisam ser reconhecidas tanto quanto o conhecimento científico.

Trata-se de conhecimentos complexos, fruto da observação e experimentação no ambiente local, associado às práticas, cosmogonias e crenças que têm relações com os seres vivos e o ambiente, que se traduzem em epistemologias. Nesse sentido, podemos dizer “há muito mais regimes de conhecimento e de cultura do que supõe nossa vã imaginação metropolitana” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Nessa direção, a Lei N.º 11.645/2008 nos permite nas escolas não indígenas a adoção de metodologias outras e de práticas pedagógicas orientadas pelo diálogo interepistêmico, o que pode ser feito, por exemplo, a partir da apresentação e estudo de um ritual indígena, neste caso o Ritual da Tora Grande praticado pelo povo Apinaje. E uma maneira de adentrar ao universo desse povo indígena se dá por meio do estudo das relações que eles fazem com a natureza, com o mundo sobrenatural e do conhecimento de suas estratégias de sobrevivência.

Os dados trazidos neste estudo evidenciam que alguns empreendimentos econômicos na Região Norte do Tocantins tiveram impactos negativos na relação dos Apinaje com o meio ambiente, repercutindo no Ritual da Tora Grande no que se refere aos alimentos partilhados nesse ritual. Tais conhecimentos são muito importantes para serem abordados em sala de aula,

---

<sup>19</sup> A ideia é romper com a hierarquia entre pesquisadores e “pesquisados”.

porque oportunizam e possibilitam a discussão da histórica relação de respeito dos povos indígenas com o meio ambiente, os mecanismos próprios de proteção, uma vez que eles também fazem o monitoramento e ajudam a proteger os seus territórios. Dados como a narrativa a qual o ritual Pàrkapê está ligado e sobre os diversos domínios com os quais os Apinaje interagem, bem como o processo de musicalização e as formas que estão ligadas ao processo de transmissão desses cantos, dão base para justificar a existência do ritual Pàrkapê e a potência dos conhecimentos que o constitui.

O grafismo indígena Apinaje que compõe as pinturas no Ritual da Tora Grande é também um riquíssimo acervo, tanto histórico como pictográfico, da arte e da ornamentação do corpo indígena, os quais nos possibilitam informações ricas em significados da cultura desse povo. Se levados às salas de aulas por meio de imagens, ou nos corpos dos próprios Apinaje, para serem estudados, ajudam a desconstruir a ideia de que os povos indígenas sejam ágrafos, argumento utilizado para que fossem e ainda sejam vistos numa posição de inferioridade cultural, fruto da disseminação de preconceitos, sustentados, em muitas situações, pelas perspectivas epistêmicas eurocentradas.

## **REFERÊNCIAS:**

ALBURQUERQUE, F. E. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisa**, Brasília, v.4, n.2, p. 199-219, dez., 2007.

APINAGÉ, C. S. **Escola, meio ambiente e conhecimentos:** formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas – Curso de Pós – Graduação (Mestrado) em Ciências do Ambiente. Palmas, TO: UFT, 2017. 184 p.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, (11), 89-117, 2013.

BARBOSA, A. da S; LIMA, B. F. de; BRIGHENTI, C. A. Formação em histórias e culturas indígenas: potencializar metodologias descolonizadoras. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 2 (2), PP. 72-86, 2018.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BITTENCOURT, Circe F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 06 de dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, M. “”Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”, in: **Cultura com Espasse outros ensaios**. São Paulo, Cosac Naify, 2009.

CASTRO-GÓMES, S. **Decolonizar la universidad**: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados** – mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CTI, Centro de Trabalhos Indigenista. **Nossas corridas de Tora**: cultura viva Timbira. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2013. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0QL00004.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

DA MATTA, R. **Um Mundo Dividido**: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

FAGUNDES, M. G. B. Os Apinajé e os projetos de desenvolvimento econômico durante o regime militar no Brasil. **Revista Memore**, Tubarão, v. 4, n. 3 esp. dossiê Marcas da Memória: direitos humanos, justiça de transição e anistia, p. 25-43 set./dez. 2017.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado). Florianópolis, CED/UFSC: 2006.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, vol. 01, 2016, p. 03-23.

GIRALDIN, O. **A morte, o morrer e o morto entre os Timbira**. In: 28º Reunião Brasileira de Antropologia, Anais, São Paulo, SP, 2012, p. 01-23.

GIRALDIN, O. **AXPÊN PYRÀK**. História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinaje. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, IFCH/Unicamp. Campinas, SP, 2000.

GIRALDIN, O. **Pinturas Corporais Apinajé**. Palmas, TO: EDUFT, 2018.

GIRALDIN, O. Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil. In: RUSSO, K; PALADINO, M. **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

GIRALDIN, O. **AXPÊN PYRÀK**: história, cosmologia, onomástica e amizade formal Apinaje. Tese de doutorado, IFCH – Unicamp, 2000.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A; GRUPIONI, L. D. B (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**, MEC/MARI/UNESCO, Brasília, 1995, págs. 481-521.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LADEIRA, M. E. De ‘**Povos Ágrafos**’ a ‘**Cidadãos Analfabetos**’: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. Brasília: CTI, 2005.

LADEIRA, M. E. **Relatório Identificação TI Apinajé**. Brasília: FUNAI, mimeo, 1984.

LIMA, V. da S. **Entre Palmeiras**: produção e transmissão de conhecimentos entre as gerações Apinaje, Tocantins. 2018. 148f. Dissertação (Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre o índio brasileiro de hoje. Rio de Janeiro e Brasília: Trilhas de Conhecimentos/Laced/ MEC/Secad/ Unesco. 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In.: CASTRO-GOMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (cords.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MELATTI, J. C. Corrida de Toras. **Revista de Atualidade Indígena**, ano I, nº 1, pp. 38-45, Brasília: FUNAI, 1976.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Uma outra história, a escrita indígena no Brasil. In: RICARDO, B; RICARDO, F. **Povos indígenas no Brasil**: 001-2005. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

MIGNOLO, W. **Histórias locais – projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

NASCIMENTO, R. G. do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. In: RONCA, A. C. C.; RAMOS, M. N. **Da Conae ao PNE 2011-2020**: contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Moderna, 2010, p. 223-252.

NEVES, L. J. de O. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-cadernos CES** [Online], 02, 2008.

NIMUENDAJU, C. **Os Apinayé**. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

PEMPXÀ. **Cultura**: a preparação da tora grande. 2013. Disponível em: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/2013/08/a-cultura-do-povo-apinaje.html>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

PEMPXÀ. **Pàrkapê**: ritual sagrado do povo Apinajé. 2014. Disponível em: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/2014/07/cultura.html>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RIVAS, J. I. Re-instituyendo la investigación como transformadora: descolonizar la investigación educativa. In: MELO, A; TORRES, I. de J. E; BONALS, L. P; RIVAS, J. I. (Orgs.). **Perspectivas decoloniales sobre la educación**. Málaga (ESP); Guarapuava : Uma Editorial; Unicentro, 2019.

RODRIGUES, W. **O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais**. Universiteit Leiden. Leiden. 2015.

RUSSO, K; PALADINO, M. **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.  
SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, E.N. Os códices mexicas: soluções figurativas a serviço da escrita pictográfica. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 14: 241-258, 2004.  
SOARES, L. R. R; GIRALDIN, O. Rituais, cosmologia e musicalidade Timbira: os casos do Pēpcahàc Ràmkkòkamekra/Canela e o Pēpkaak Apinaje. **Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

SOARES, L. R. R; GIRALDIN, O. Cantos de pátio Timbira: um idioma musical em rede. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, 11 (2), jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2020/06/4.pdf> Acesso: 18 de mar., 2021.

SECCHI, D. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: MARFAN, M. A. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Educação Indígena**. Anais [...]. Brasília: MEC, SEF, 2002.

SILVA, M. P. da; SANTOS, M. dos; SILVA, J. A. dos S; SANTOS, G. dos. Experiências dos indígenas Apinayé do curso de Educação do Campo-artes e música de Tocantinópolis no Pimi. In: ARAÚJO, G. C. de; MIRANDA, C. F; JUNIOR, J. J. P. R; SILVA, M. P. da. (Orgs.). **Educação do Campo, artes e formação docente**, v. 2, Palmas: EDUFT, 2018. p. 75-96.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZUMTHOR, P. **Permanência da voz**. O Correio da Unesco. Ano 13, n. 10, Out. 1985.

WALSH, C. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2008.

WALSH, C. Son posibles unas ciências sociales/ culturales otras? Reflexiones em torno a las epistemologias decoloniales. In: **Nomadas**, n. 26; 2007.