

## **Eixo Temático: 04. Comunidades e Povos Tradicionais: territorialidade e Educação**

### **Escolas Vivas: as contribuições Panhí/Apinajé para a Educação do Campo**

Profa. Dra. Aia Oro Iara<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo trata do projeto de extensão: “Escolas Vivas Apinajé de Artes”, realizado no curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (LEdoC-Artes/UFNT). O projeto envolve a formação com mestres/as detentores/as de saberes, indígenas Apinajé e estudantes indígenas, não-indígenas de Licenciaturas e pós-graduação, da UFNT. As relações de ensino e aprendizagem que são estabelecidas nas “Escolas Vivas Apinajé ” envolvem relações de comunicações entre humanos e não humanos que influenciam na proteção do corpo/território, no conforto das famílias e a ritualização do cotidiano Apinajé. A própria Terra Indígena Apinajé forma os conhecimentos nas artes, assim como, os saberes-fazeres de mestres/as Apinajé apresentam modos de conhecimentos ambientais, procedimentos técnicos e tecnologias relacionadas aos biomas do cerrado e da Amazônia. São compartilhadas propostas de inserção de mestres/as detentores de saberes no ensino superior e regular, bem como a contribuição para a democratização da universidade e dos saberes que estão nela.

**Palavras-chave:** Escolas Vivas. Apinajé. Mestres/as Detentores de Saberes. Educação do Campo. Artes.

**Abstract:** The article deals with the extension project: “Escolas Vivas Apinajé de Artes”, carried out in the Degree course in Countryside Education with Qualification in Arts, at the Federal University of Northern Tocantins (LEdoC-Artes/UFNT). The project involves training with knowledge holders, Apinajé indigenous people and indigenous, non-indigenous undergraduate and postgraduate students at UFNT. The teaching and learning relationships that are established in “Escolas Vivas Apinajé” involve communication relationships between humans and non-humans that influence the protection of the body.territorry, the comfort of families and ritualization of everyday Apinajé. The Apinajé indigenous Land itself forms knowledge in the arts, as well as the know-how of masters present ways of environmental knowledge, technical procedures and technologies related to the cerrado and Amazon biomes. Proposals for the inclusion of masters with knowledge in higher and regular education are shared, as well as their contribution to the democratization of the university and knowledge outside it.

**Keywords:** Living Schools. Apinajé. Masters Holders of Knowledge. Countryside Education. Arts.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação em Artes, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. Professora do Centro de Educação, Humanidades e Saúde, da UFNT. Tocantinópolis. Tocantins. E-mai: [aiaoroiara@ufnt.edu.br](mailto:aiaoroiara@ufnt.edu.br)

## 1 INTRODUÇÃO

Em Tocantinópolis, um município localizado no norte do estado do Tocantins, fronteira com o sul do Maranhão, a chamada “Antiga Boa Vista do Padre João”, se encontra na beira do rio Tocantins. Próximo a este rio, sempre viveu o povo Panhã que se “reconhece como um povo da chapada e beira de rio” conforme Ribeiro Apinajé (2019, p. 28).

Os “Panhã são conhecidos na literatura antropológica como Apinajé”, conforme o autor “como um dos povos jês que foram quase extintos por diversas violências, massacres e epidemias, como varíola e outras, episódios que contribuíram para alterar alguns aspectos socioculturais e linguísticos” (Ribeiro Apinajé, p. 32-29).

Ao ressaltar o “primeiro contato, historicamente”, entre apinajé e não-indígenas, Salvador (2021) em diálogo com Nimuendajú (1983) destaca que foi a partir de 1797, no final do século XVIII, o período marcado pelo contato permanente dos Apinajé com a sociedade não indígena (Salvador, 2021, p. 11). Segundo a autora: “os/as Apinajé ocupam uma área de 141.904 há demarcada e homologado em 14 de fevereiro de 1985, decreto da presidência da república N 90.960” (Salvador, 2021, p. 10).

A região do Bico do Papagaio é formada pelos rios Tocantins e Araguaia, e também se encontra na área de fronteira entre o cerrado com a floresta amazônica, e se caracteriza como rica em babaçu e babaçuais. Na cidade de Tocantinópolis, por exemplo, há uma indústria que realiza extração integral do babaçu na produção de diferentes materiais. Esta indústria possui uma buzina que é disparada de segunda a sexta-feira, durante seis vezes ao dia (às 7h, 7h30, 11h30, 13h, 13h30, 17h30), orientado as entradas e saídas dos/as trabalhadores/as. A indústria que existe há 60 anos educa os/as moradores/as da cidade de Tocantinópolis na gerência do tempo moderno colonial capitalista, estabelecendo relações entre os horários das buzinas com as suas próprias atividades cotidianas.

O potencial de altura do volume da buzina, pode ser escutado em diferentes bairros da cidade. Apesar de isso não parecer um problema para a maioria das/os moradoras/es, em contrapartida, a maioria das pessoas, desconhecem a buzina do povo Apinajé, o qual se encontra na região, anteriormente a formação da cidade.

Tal buzina é um instrumento musical de sopro, produzido com cabaça, taboca e atualmente, cano de pvc, usada em momentos rituais do povo Apinajé, possuindo a função

de chamar o povo para se reunir. A buzina, os apitos e outros artefatos culturais considerados importantes para o povo Apinajé estão em processo de reconstrução da memória, por meio dos projetos de extensão: “Apitos e Buzinas Apinajé anunciam futuros(...)” e também “Escolas Vivas Apinajé de artes e outros encontros de saberes”, realizados no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação em Artes, da UFNT, ambos coordenados por mim, profa. Aia juntamente com o prof. Cassiano Sotero Apinajé, atual diretor da Escola Estadual Indígena Mătyk.

Há 30 anos foi implementada em Tocantinópolis, a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), antiga Universidade Federal do Tocantins (UFT) e há 10 anos, existe nesta universidade, o curso de LEdoC-Artes, UFNT. Apesar do curso de LEdoC-Artes/UFNT ser destinado aos povos do campo e estar próximo à Terra Indígena Apinajé, o mesmo formou em 10 anos apenas 2 indígenas.

O projeto de extensão “Escolas Vivas Apinajé de Artes e outros encontros de saberes” ocorre desde 2023 e faz parte de um projeto em rede, o qual finaliza em 2024, financiado pelo Edital Pró-Humanidades, CNPq/2022, envolvendo outras universidades (UFBA, UFPBA, UFSB, UFAC, UFNT) e mestras/es detentores de saberes, com a intenção de enfrentar o fechamento das escolas do campo, bem como promover as pedagogias vivas dos povos e comunidades tradicionais e a realização de materiais didáticos.

Vejam no próximo tópico, um relato de experiência do processo de formação com os/as mestres/as do projeto de extensão: “Escolas Vivas Apinajé” e os modos de ensinar, aprender que marcaram as oficinas de 2023.

## **2 AS ESCOLAS VIVAS APINAJÉ DE ARTES E OUTROS ENCONTROS DE SABERES**

As ações em andamento do projeto de extensão “Escolas Vivas Apinajé de Artes e outros encontros de saberes”, possibilitaram a formação com os/as mestres/as indígenas Apinajé na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e na Escola Estadual Indígena Mătyk, Aldeia São José, localizadas em Tocantinópolis (TO).

Neste ano de 2024, as ações se concentram na sistematização de materiais didáticos específicos a partir das experiências formativas realizadas, ao longo de 2023, onde as oficinas de artes com os/as mestres/as envolveram estudantes indígenas Apinajé e não-indígenas do curso de LEdoC- Artes/UFNT, bem como da pós-graduação do Programa de Pós-graduação de Estudos da Cultura e Território (PPGCULT/ UFNT).

Ao considerar enfrentamento do racismo estrutural e epistêmico que atinge mestres/as Apinajé detentores de saberes, o projeto “Escolas Vivas Apinajé” se orienta pelos princípios da interculturalidade crítica desenvolvidos na América Latina, conforme foram trabalhados por Candau (2013).

São considerados: 1) os processos de discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas; 2) são combatidas as relações raciais baseadas na cordialidade, conforme as heranças da ‘democracia racial’; 3) a intrínseca relação entre os processos educativos e os conceitos socioculturais em que estes se situam; 4) as contribuições multiétnicas, pluriculturais e multilíngue das sociedades, e seus impactos - das interculturalidades - na política pública (CANDAUI, 2013).

Ao considerar os modos de aprender e ensinar artes das escolas vivas Apinajé desenvolvidos mestres/as detentores de saberes, foram trabalhados os saberes-fazeres ligados as cantorias, performances e produção de artefatos culturais como esteiras, cofos, bordunas, arco e flecha, badoques, apitos e buzinas.

A produção cultural das oficinas foi protagonizada pelos mestres: José Almeida Apinajé, da Aldeia Brejinho e reconhecido por saber-fazer buzinas, apitos e objetos tridimensionais com folha de babaçu; Ribamar da Aldeinha, reconhecido por saber-fazer instrumentos de defesa com pau-roxo; Maria de Jesus da aldeia Boi Morto, saber-fazer objetos com folhas de babaçu, cantorias, remédios e por ser guardiã da memória coletiva e por fim, Zé Cabelo, o qual migra entre aldeias e que se destaca por suas cantorias e toques de maracá.

Aprendemos que as relações de ensino e aprendizagem que são estabelecidas nas "Escolas Vivas Apinajé " envolvem relações de comunicações entre humanos e não humanos que influenciam na proteção do corpo/território, no conforto das famílias e a ritualização do cotidiano Apinajé. A exemplo, conforme os/as mestres/as, o pau-roxo é uma madeira reconhecida por sua resistência e coloração roxa, utilizada para a produção de instrumentos de defesa, remédios e pingentes que auxiliam na saúde, proteção do corpo/território. Podemos compreender que o pau-roxo, nas Escolas Vivas, como um mestre que auxilia na defesa territorial do povo Apinajé e com o qual podemos rastrear suas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas.

Outro exemplo importante foi notar as relações afetivas, de comunicação e de processos de ensino e aprendizagem que envolve as mulheres com a folha de babaçu. Ao rastrear as relações entre mulheres e as folhas de babaçu podemos perceber que colher, trançar, abanar, deitar, carregar, brincar, guardar compõem pedagogias vivas que envolvem

o cerrado e a Amazônia, as folhas de babaçu, as mulheres e as dinâmicas de cuidado entre o povo Apinajé. Os artefatos culturais produzidos com a folha de babaçu são esteiras, cofos, abanos e brinquedos feitos que auxiliam nas atividades domésticas e no descanso, enfeitando a vida, constituindo um repertório de cultura material produzido com materiais orgânicos.

As relações materiais entre os/as apinajé com o pau-roxo e a folha de babaçu, dentre outras relações materiais que igualmente se comunicam e criam realidades, informam que a própria Terra Indígena Apinajé forma os conhecimentos nas artes. Assim como, os saberes-fazeres de mestres/as indígenas Apinajé podem apresentar modos de conhecimentos ambientais, procedimentos técnicos e tecnologias relacionadas aos biomas do cerrado e da Amazônia. A produção de conhecimentos nas artes envolve outros fluxos materiais não-humanos que se criam, se vinculam, se comunicam, se entendem e se aprendem por meio de uma leitura de mundo Panhĩ/Apinajé.

### **3 AS ESCOLAS VIVAS NO ENSINO REGULAR E SUPERIOR**

O projeto de extensão Escolas Vivas Apinajé faz parte de um movimento de ativação das escolas vivas em território nacional, impulsionado pelo Ciclo de Estudos Selvagens, a partir da coordenação de Cristine Takuá, nos territórios indígenas Huni Kui, Tukano, Maxacali, Guarani Mbya (Takuá, 2022, p. 1). O ciclo de estudos Selvagem se propõe a produzir conhecimento sobre a vida de forma intercultural se somando com a editora dantes, na publicação de materiais específicos sobre os povos e comunidades tradicionais.

As escolas vivas fazem parte de uma proposta de educação de fortalecimento de transmissões de diferentes conhecimentos que acontecem em alguns territórios, conta Takuá (2022), “envolve uma relação pedagógica e de comunicação com outros fluxos não-humanos como plantas, outros animais e seres invisíveis” (Takuá, 2022). Tais características sobre as escolas vivas, dialogam com Krenak (2024) ao destacar que existe uma experiência de escola, que usa a expressão “escola”, mas que na verdade expressa em arte e conhecimento, se diferenciando do modelo jesuítico de equipamento de controle colonial.

Foi o pajé Dua Buse, da etnia Huni Kui, da Aldeia Coração da Floresta, localizada no rio Jordão, no Estado do Acre, Brasil que batizou o nome “Escolas Vivas” (Krenak, 2024). Em diálogo com Krenak (2024, p. 4/5), as Escolas Vivas ocorrem por meio do apoio à mestres/as, que estão em exercício do fazer, na continuação de processos de transmissão, atuando localmente e promovendo atividades nos territórios, as escolas vivas são, portanto, e sobretudo, independentes da educação escolar.

Apesar da independência das Escolas Vivas e da atuação de mestres/as em relação as escolas regulares e universidades, Takuá (2022) provoca a transformação dos currículos da educação escolar indígena, aproximando as escolas regulares das comunidades locais e suas Escolas Vivas (Takuá, 2022, P. 7). Desta forma pensar a colaboração das Escolas Vivas envolve a inserção de mestres/as e seus saberes-fazeres na educação escolar e no ensino superior, na relação com estudantes de Licenciatura.

Na Educação Básica, podemos citar as experiências da “Pedagogia Griô” (Pacheco, 2006), desenvolvida em Lençóis, na Chapada Diamantina/BA, pela ONG Grãos de Luz Griô que consiste em uma proposta de pedagogia e política através da Lei Griô Nacional. Esta Lei foi criada em 2009 como resultado da articulação de pontos de culturas que trabalham com tradição oral e educação formal, através do reconhecimento e remuneração de mestres/as para facilitar a transmissão de conhecimentos. O Projeto visa a proteção e fomento à transmissão dos saberes e fazeres de tradição oral.

Tal pedagogia atua junto às comunidades quilombolas da Bahia e reconhece o conhecimento para além da escrita, baseado no diálogo entre os sujeitos, em que o ato da fala, do canto e da poesia são performances relevantes no ato de aprender e ensinar (Pacheco, 2006).

Partindo da preocupação com os eventos performáticos que desencadeiam ações e reflexões, a Pedagogia Griô sugere estratégias de valorização da educação de tradição oral em diálogos com a educação formal (Pacheco, 2006:78), a partir da “criação de vínculo afetivo e de ensino-aprendizagem com o conhecimento local (Pacheco, 2006:78), envolvendo mestres/as do saber.

Nas universidades, podemos citar as experiências pilotos do projeto Encontro de Saberes (Carvalho; Águas, 2015), que propõem a inserção de mestres/as no ensino superior, assim como consideram que estudantes das ações afirmativas, também mudam as universidades, a partir de suas presenças e produções científicas. O projeto encontro de saberes está registrado no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior (INCTI), que é um grande projeto dentro do Conselho Nacional de Tecnologia (CNPq) (Carvalho; Águas, 2015).

Destaco também a importante da Lei n. 11.645/2008 por meio da obrigatoriedade do ensino de história, artes e literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no ensino básico (Brasil, 2008), e pode ser fortalecida nos currículos das licenciaturas nas instituições de ensino superior (IFES) com a atuação de mestres/as detentores/as de saberes a partir do projeto encontros de saberes como política institucional.

Com a necessidade de implementação de 10% da carga horária de todos os currículos em formato extensionista no campo do ensino, conforme prevê a Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014), o encontro de saberes também pode ser uma proposta na implementação de atividades extensionistas dentro da matriz curricular.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme já pontuado, ao considerar as contribuições multiétnicas, pluriculturais e multilíngue das sociedades e os impactos das interculturalidades na política pública (CANDAU, 2013), destaco, o desenvolvimento histórico da conceituação e as discussões que embasam as atividades extensionistas na atualidade para refletir a atuação do projeto de extensão “Escolas Vivas Apinajé de Artes”, em diálogo com Silva (2002, p. 25).

Ao reconhecer a capacidade das atividades acadêmicas, de impulsionar melhorias na qualidade de vida da sociedade, “a universidade pode vir a ser uma propulsora de transformação social, sendo assim, as atividades de extensão podem ser as ferramentas para responder as demandas da comunidade do entorno da universidade, fazendo desta uma instituição comprometida e atuante para com a sociedade” (Silva, 2022, p. 25).

A extensão como uma forma de imposição do conhecimento acadêmico sobre as comunidades locais onde são realizadas as ações extensionistas, foi apontada por Freire (1977), o qual sugere trocar o termo “extensão” para “comunicação”. No entanto, Silva (2022) destaca, que a extensão como imposição dos conhecimentos acadêmicos sobre os demais, é apenas uma forma de pensar extensão conforme podemos verificar com o desenvolvimento histórico da conceituação e as discussões que embasam as atividades extensionistas na atualidade, tratadas pelo autor.

Silva classifica como indispensável as atividades de extensão na relação com a sociedade fora da Universidade, apresentando-se como uma ferramenta importante para a democratização da Universidade e dos saberes que nela são produzidos (Silva, 2022, p. 21).

Ao buscar a construção de uma universidade democrática que reconheça, a complexidade do mundo, o autor ressalta que a universidade tem várias contribuições a fazer para a sociedade brasileira, mas (...) a sociedade também tem contribuições a fazer à universidade (Silva, 2022, p. 23).

Foi a ascensão dos movimentos sociais e o processo de redemocratização, em 1980 que pressionaram as mudanças em todas as instituições do país, conforme ressalta o autor (idem): “a Universidade não poderia mais esperar que sua legitimidade fosse assegurada

apenas pela formação de uma elite privilegiada e da produção de um conhecimento também socialmente privilegiado”. A Universidade precisava dialogar com outros segmentos sociais que historicamente foram excluídos do ensino superior (Silva, 2022, p. 24 e 25).

Ao se situar nas proximidades da Terra Indígena Apinajé, a UFNT como instituição pública de Ensino Superior, precisa oferecer acesso, permanência e conclusão aos povos indígenas da região, em especial indígenas Apinajé, não naturalizando a formação de apenas 2 indígenas em 10 anos, no curso mais procurado, atualmente, por este segmento.

Silva, em diálogo com outros autores, considera que ao promover a aproximação de saberes que são historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, a universidade se democratiza e transforma a instituição que historicamente evita o encontro regular com a sociedade, principalmente os setores mais vulneráveis (Silva, 2022, p.26).

Um dos objetivos principais do projeto de extensão “Escolas Vivas Apinajé de artes” é restituir os espaços institucionais da universidade, da arte, da produção artístico-cultural, do conhecimento, para indígenas Apinajé, possibilitando justiça epistêmica e transformação da universidade na perspectiva Panhĩ/Apinajé.

A oferta de formação com mestres/as detentores de saberes, a partir do projeto possibilita atuar contra o processo de hierarquização de humanos e seus conhecimentos, buscando reverter um quadro de exclusão social, e formação intercultural para a comunidade acadêmica.

Não se trata apenas dos/as indígenas Apinajé se adequarem a universidade gerenciando com habilidade os conhecimentos modernos coloniais e capitalistas, como por exemplo, a leitura e escrita do português, bem como serem capazes de interagir com a forma organizacional burocrática da universidade. O inverso também precisa ocorrer, a Universidade enquanto instituição colonial crítica e democrática, precisa revisar as suas formas de ensinar, de aprender e de se organizar para o acesso, permanência e conclusão dos sujeitos que historicamente foram privados deste direito.

Nesta perspectiva tais padrões do conhecimento moderno colonial capitalista, além de não reconhecerem as epistemologias Panhĩ/Apinajé, pressionam apenas os/as indígenas acadêmicos a se ajustarem às demandas da universidade. Sendo assim e sobretudo, o projeto Escolas Vivas Apinajé busca sensibilizar a comunidade acadêmica da UFNT, desde estudantes e docentes da LEdoC-Artes, de outros cursos, gestores/as, servidores/as técnicos e sociedade mais ampla, por meio do direito de participar dos bens culturais.

## REFERÊNCIAS

### Livros

CANDAU, V. M. F. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniais: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Quito: Catherine Walsh Ed., 2013. p. 145-161. (Pensamento decolonial, t. 1).

Krenak, A. (2024). *O coração das Escolas Vivas*. Dantes Editora.

Pacheco, L. (2006). “*Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*”. Grãos de Luz e Griô.

Takuá, C. (2022). *Escolas vivas*. Dantes Editora

### Teses, dissertações e monografias em meio eletrônico

Ribeiro Apinajé, J. K. (2019). *Me Ixpapxá Me Ixáhpumunh Mei Ixujahkrexá: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhi* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da Biblioteca Central da UFG. Recuperado de: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11500>

Salvador, A. R. R. (2021). *Arte e objetos feitos pelas comunidades Apinajé* [Projeto Extraescolar, Universidade Federal de Goiás]. Repositório do Cercomp. Recuperado de: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/116/o/Apinaje\\_Ana\\_Rosa-PEE.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/116/o/Apinaje_Ana_Rosa-PEE.pdf)

### Documentos na internet

*Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. (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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

### Trabalho em Anais em meio eletrônico

Carvalho, J. J. & Águas, C. (2015). Encontro de saberes: um desafio teórico político e epistemológico. *Actas do Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul* (pp. 1017-10127). Coimbra, Portugal.

Recuperado de:

[https://www.academia.edu/25684477/Encontro\\_de\\_Saberes\\_Um\\_Desafio\\_Te%C3%B3rico\\_Pol%C3%ADtico\\_e\\_Epistemol%C3%B3gico.%20Acesso%20em:%2021%20jan.%202022](https://www.academia.edu/25684477/Encontro_de_Saberes_Um_Desafio_Te%C3%B3rico_Pol%C3%ADtico_e_Epistemol%C3%B3gico.%20Acesso%20em:%2021%20jan.%202022)

Silva, W. P. da. *Extensão universitária: um conceito em construção*. Revista Extensão e Sociedade, Ed. 2020.2. e-ISSN 2178-6054. Recuperado de: <https://periodicos.ufrn.br/extensoesociedade/article/view/22491>

