



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

AURÉLIO INÁCIO FARIA

**Música, Decolonialidade e Ensino de História: perspectivas a
partir do rap indígena.**

GOIÂNIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

Aurélio Inácio Faria

3. Título do trabalho

Música, Decolonialidade e Ensino de História: perspectivas a partir do rap indígena

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **AURÉLIO INÁCIO FARIA, Discente**, em 17/02/2022, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Heloísa Selma Fernandes Capel, Professora do Magistério Superior**, em 17/02/2022, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2703289** e o código CRC **A9B2CF81**.

Referência: Processo nº 23070.006516/2022-53

SEI nº 2703289

AURÉLIO INÁCIO FARIA

Música, Decolonialidade e Ensino de História: perspectivas a partir do rap indígena.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a Dr^a Heloísa Selma Fernandes Capel.

GOIÂNIA
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Faria, Aurélio Inácio

Música, Decolonialidade e Ensino de História [manuscrito] :
perspectivas a partir do rap indígena / Aurélio Inácio Faria. - 2022.
195 f.

Orientador: Prof. Heloísa Selma Fernandes Capel.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Mestrado Profissional em Ensino de
História (PROFHISTÓRIA), Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos.

Inclui fotografias, tabelas.

1. Ensino de história. 2. História indígena. 3. Música. 4. Rap indígena.
5. Decolonialidade. I. Capel, Heloísa Selma Fernandes, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **001/2022** da sessão de Defesa de Dissertação de **Aurélio Inácio Faria**, que confere o título de Mestre em História, na área de concentração em **Ensino de História**.

Aos **dez dias de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois**, a partir das **14h00**, via **videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**Música, Decolonialidade e Ensino de História: perspectivas a partir do rap indígena**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Heloisa Selma Fernandes Capel (ProfHistória/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Luís Reznik (UERJ)**, membro titular externo; Professora Doutora **Cristina Meneguello (UNICAMP)**, membra titular externa. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Heloisa Selma Fernandes Capel**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **dez dias de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Heloísa Selma Fernandes Capel, Professora do Magistério Superior**, em 10/02/2022, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2678305** e o código CRC **F825871B**.

Referência: Processo nº 23070.006516/2022-53

SEI nº 2678305

AURÉLIO INÁCIO FARIA

Música, Decolonialidade e Ensino de História: perspectivas a partir do rap indígena.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Aprovação: 10/ 02 / 2022

Banca Examinadora:

Profª Drª Heloísa Selma Fernandes Capel (Orientadora)
Universidade Federal de Goiás - UFG

Prof. Dr. Luís Reznik (Membro titular)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Profª Drª Cristina Meneguello (Membro titular)
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof. Dr. Elias Nazareno (Membro suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UFG

Prof. Drª Vera Lúcia Caixeta (Membro suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UFT

Goiânia
2022

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me incentivaram a lutar pelos meus
sonhos tendo como caminho a educação.

À minha esposa e meus filhos, companheiros em todos os momentos.

Aos povos indígenas que lutam bravamente por seus direitos e visibilidade.

Agradecimentos

Ao “Grande Arquiteto do Universo” que me concedeu a vida e os dons da sabedoria e discernimento para viver melhor nesse mundo e realizar contribuições para melhorá-lo.

Ao meu pai Aramiz e minha mãe Neusa Helena, que sempre me apoiaram e me incentivaram desde os primeiros passos na vida escolar, me ensinando que a realização de nossos sonhos depende principalmente dos nossos esforços, e que para atingi-los não se faz necessário se sobrepor a ninguém.

À minha esposa Suzi e aos meus filhos Luís Otávio e Maria Cecília, razões de minhas lutas diárias, que assim como meus pais me fazem entender cotidianamente o que é o “amor”. E, principalmente, por entenderem minhas ausências em momentos em que tive que me ausentar para focar na minha pesquisa.

Aos professores e professoras do programa de mestrado profissional PROFHISTÓRIA-UFG, Alcilene, Alexandre, Armênia, Cristiano, Heloísa, Jiani e Sônia, pelos ensinamentos e contribuições para minha formação enquanto professor de história. Em especial ao prof. Dr. Alexandre Martins, que de forma “espetacular” me apresentou a temática indígena e os estudos decoloniais em sua disciplina, me inspirando a aprofundar-me mais sobre estes e desenvolver minha dissertação.

À minha orientadora, prof. Dr^a Heloísa Capel, um exemplo vivo de sabedoria e humildade que me dedicou, além de orientações e correções, paciência e serenidade. Me acalmando nas minhas angústias e fazendo sempre as perguntas mais certas. Incentivando minha criatividade e ousadia para dar sempre o melhor de mim.

À professora Dr^a Cristina Meneghello e ao professor Dr. Luiz Resnik, pela generosidade em ler meu trabalho e participar da minha banca compartilhando seus conhecimentos e considerações.

À minha colega de trabalho, vizinha e amiga prof. Dr^a Ana Cristina Souza, que além de ser para mim um exemplo de dedicação à vida acadêmica, me apresentou o programa do PROFHISTÓRIA por meio de um link enviado pelo *WhatsApp* e me incentivou a retornar aos estudos depois de longos anos em “*stand by*”.

Aos meus colegas de trabalho e alunos do Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola, com os quais compartilho diariamente o ato de aprender e ensinar.

A todos os colegas da primeira turma de mestrado profissional em História da UFG, por viverem e compartilharem comigo inquietudes e aprendizados. Em especial ao

colega Leandro, com o qual, por meio de conversas homéricas pelo *WhatsApp*, tirei dúvidas, pedi e dei sugestões e, principalmente, fiz mais uma grande amizade.

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Souza Santos

“Nada é pequeno se feito com amor...”

Santa Teresa de Lisieux

RESUMO

A dissertação tem como objeto de estudo o uso da música no ensino de história indígena. Propõe o uso do rap para o estudo da temática indígena no ensino de história da educação básica, a partir da perspectiva dos estudos decoloniais. Visa a identificar o estado da arte dos estudos relacionados ao ensino de história e o uso da música, bem como da temática indígena, no ProfHistória, avaliando suas possibilidades dentre diferentes linguagens, focando no potencial do rap indígena como instrumento didático-metodológico e centro gerador de conteúdos. A intenção é a de contextualizar uma proposta diferenciada do uso da temática indígena no ensino de história, a partir dos estudos decoloniais, para auxiliar no conhecimento e valorização da história indígena, além de sensibilizar os alunos quanto à importância de se estudar a temática indígena e dar visibilidade a essa cultura por meio da música. A partir das discussões realizadas em uma revisão bibliográfica, a parte propositiva envolverá um livreto didático com orientações e sugestões para professores, além de estudos e reflexões intertextuais a serem aplicadas junto aos alunos envolvendo o uso do rap indígena. A proposta didática tem como fim específico munir os professores de história de um material didático adequado para se pensar a abordagem da temática indígena por meio da música (rap indígena), de acordo com as prerrogativas propostas a partir da “Lei 11.645/2008” e dos debates decoloniais.

Palavras-chave: Ensino de história; história indígena; música; rap indígena; decolonialidade;

ABSTRACT

The dissertation has as its object of study the use of music in teaching indigenous history. It proposes the use of rap for the study of indigenous themes in the teaching of history of basic education, from the perspective of decolonial studies. It aims to identify the state of the art in studies related to the teaching of history and the use of music as well as indigenous themes in ProfHistória, evaluating its possibilities among different languages, focusing on the potential of indigenous rap as a didactic-methodological instrument and content generator center. The intention is to contextualize a differentiated proposal for the use of indigenous themes in history teaching based on decolonial studies to assist in the knowledge and appreciation of indigenous history, in addition to sensitizing students about the importance of studying indigenous themes and giving visibility to this culture through music. From the discussions carried out in a literature review, the propositional part will involve a didactic booklet with guidelines and suggestions for teachers, as well as intertextual studies and reflections to be applied together to students involving the use of indigenous rap. The didactic proposal has the specific purpose of providing history teachers with a suitable teaching material to think about the approach to indigenous themes through music (indigenous rap), in accordance with the prerogatives proposed from the “Law 11.645/2008” and of decolonial debates.

Keywords: History teaching; indigenous history; song; indigenous rap; decoloniality;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. MÚSICA, DECOLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	18
1.1. Música: o que é e sua importância em diversas sociedades.	18
1.2. Música e ensino de história	24
1.3. Um diálogo com a Decolonialidade e a Interculturalidade	35
1.4. O rap indígena e seu potencial didático: Brô MC's, OZ Guarani, MC Kunumi, Souto MC e Kaê Guajajara	47
1.4.1 – O Rap e o Hip Hop	58
2. A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	65
2.1. A temática indígena e os currículos: uma construção histórica.....	65
2.2. O ensino da temática indígena como política pública de ensino	74
2.2.1. A Lei 11.645 /2008 e seus desdobramentos para o ensino de história	83
3. TEMÁTICA INDÍGENA E MÚSICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.....	90
3.1. Música e temática indígena: estado da arte	90
3.1.1. Música e ensino de história no ProfHistória.	90
3.1.2. A temática indígena no ProfHistória.	100
3.2. Decolonizar, Romper Estereótipos, Dialogar	118
3.3. Eixo Estrutural do Livreto Orientador.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	143
DISSERTAÇÕES E TESES.....	150
VÍDEOS	155
ANEXO (livreto orientador).....	157

INTRODUÇÃO

Se observarmos em nosso cotidiano, é fácil encontrar várias representações sobre os indígenas. Essas representações estão presentes não só nas visões que temos a partir do nosso senso comum, mas também manifestas em romances, poesias, obras de arte, canções, enfim, na arte em geral. Temos vários exemplos de produtos culturais brasileiros que tratam da figura do indígena de forma romântica, ou mesmo caricata e grotesca. No entanto, tais representações da figura indígena tornaram-se comuns entre nós. Fizeram com que a cultura desse povo fosse relegada a um segundo plano, vista a partir de uma perspectiva eurocêntrica¹. Essa visão preconceituosa está presente em nosso cotidiano, em nossos livros didáticos e até na forma de ensinar a história desses povos.

Observa-se que ao longo da história da educação brasileira a história dos povos indígenas e sua cultura foram esquecidas nos currículos e nos livros didáticos e, quando abordada, dava-se de maneira rasa e a partir de uma visão colonialista. Ao realizar uma análise dos livros didáticos da primeira fase do ensino fundamental, Nosella (1978) apresenta algumas considerações a partir da análise de trechos dos textos de leitura, identificando que, ao retratar o cotidiano indígena, os textos mostram as belezas da natureza na qual os índios vivem em perfeita harmonia e não encontram problemas e dificuldades. Percebe-se um indígena idealizado, forte e corajoso, ao mesmo tempo que é inferiorizado perante o homem branco, no sentido de ser ignorante e ridicularizado, ou que apenas assimila a superioridade do branco enquanto civilizador.

Ao retomar um texto do final da década de 70 do século passado, poderia pensar-se que seriam conclusões já ultrapassadas em relação àquilo que se estuda, se escreve e se ensina sobre a cultura e história indígena em nosso país, que após quase meio século depois desse estudo já teríamos superado tais preconceitos e posicionamentos. Porém, a realidade que se encontra em nossas escolas, ao tratar dessa temática, ainda traz consigo mais permanências que rupturas. O que teria mudado em relação ao ensino dessa temática em nossas escolas?

Ao longo de nossa carreira acadêmica e profissional, enquanto professores de história nos deparamos com possibilidades e desafios. Um dos desafios percebidos na minha formação, enquanto professor de História, deu-se em relação à temática indígena

¹ De acordo com o dicionário online de português, “Dicio”, eurocêntrico se refere “Que valoriza em demasia os valores europeus, da Europa. Que se centra na Europa e nos europeus para interpretar o mundo e a realidade. Que prefere a cultura europeia ou os europeus, em detrimento do restante.” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/eurocentrico/>. Acesso em: 15 Dez. 2021.

no ensino de História. Na minha graduação, ocorrida entre os anos de 1997 e 2000, não tive nenhuma disciplina relacionada à temática em questão. Posteriormente, já atuando em sala de aula, participei de cursos de especialização e formação continuada nos quais a temática também não foi abordada. Isso se refletiu em minha prática em sala de aula, onde nunca me senti suficientemente preparado teórico e metodologicamente para abordar o tema de forma segura e adequada.

Ao escolher a disciplina *História como Diferença: História e Cultura Indígena*, como uma das optativas do mestrado profissional em ensino de História, percebi a oportunidade de enriquecimento teórico-metodológico em relação à temática. Tal percepção foi confirmada no decorrer da disciplina, fato que me motivou a pesquisar mais sobre o tema e a propor um projeto de pesquisa relacionado ao assunto.

Aliado à necessidade de aprofundamento sobre a temática indígena e as metodologias no ensino de história, escolhi adicionar ao tema o uso da música como ferramenta de ensino. O estilo musical escolhido foi o rap indígena, devido a sua característica contestadora, pois apresenta narrativas contra-hegemônicas, confere visibilidade à causa indígena, além de partir de saberes subalternizados e se utilizar de métodos híbridos (interculturais). Essa escolha, de trabalhar com música, também se deu pelas minhas habilidades com o uso dessa metodologia de ensino nas aulas de História e seus relevantes resultados ao longo de minha experiência no magistério há mais de 22 anos. Verifiquei que o uso da música fomenta a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem pelo seu caráter lúdico e intertextual.

Pensar a temática indígena no ensino de História envolve várias problemáticas: a historiografia relacionada ao tema e seus desdobramentos no ensino, a formação dos professores de História, o currículo e os livros didáticos. Ao percorrermos essas questões verificou-se que, ao longo dos anos, concepções sobre a população indígena (com uma visão superficial, estereotipada e preconceituosa) foram construídas e estabelecidas como únicas possibilidades para se pensar a participação desses povos na formação da identidade brasileira.

O que ainda hoje se presencia no ensino de história e, em nosso caso específico, o trato em relação à temática indígena é resultante dessas “raízes” que originaram a concepção sobre o que deveria ser ensinado sobre a história de nosso país. Isso porque a história enquanto disciplina escolar “foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites” (NADAI, 1992, p. 152).

Essas visões preconceituosas ultrapassam os limites da academia e da educação básica, influenciando também as visões que as sociedades, como um todo, estabeleceram sobre esses povos ao longo da História do Brasil (senso comum). Ao propormos repensar o ensino da temática indígena nas aulas de história, sob a perspectiva dos estudos decoloniais², tivemos como objetivo ampliar a visão da sociedade sobre os sujeitos históricos envolvidos na formação do povo brasileiro e suas contribuições, colaborando para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Sabemos que a educação é um mecanismo de informação e formação, por meio do qual se possibilita ao educando a construção do conhecimento que será utilizado em seu cotidiano e na relação com a sociedade em que se insere. Nesse sentido, desmitificar visões estereotipadas sobre os indígenas por meio do ensino de história constitui-se como mecanismo de promoção de mudanças em relação a como esses povos e sua cultura são vistos pela sociedade, dando visibilidade a sua cultura e interagindo com ela num diálogo intercultural. Assim, nosso trabalho visa a contribuir para que tenhamos uma sociedade menos preconceituosa e que valoriza a diferença, considerando-a não como um fator de distanciamento, mas de aproximações que percebam as contribuições de todos os povos na formação do povo brasileiro.

Existem diversas pesquisas que abordam a temática indígena no ensino de História e destacam que, com a implantação da Lei 11.645/2008 houve avanços, como a inserção de conteúdos relacionados à temática indígena nos currículos acadêmicos, currículos da educação básica e abordagens mais substanciais nos livros didáticos. Todavia, mesmo com ampla produção, os professores ainda encontram dificuldades teóricas e metodológicas para tratar da temática nas aulas de história.

Assim, pretende-se, a partir deste estudo, ampliar e fomentar o conhecimento e valorização da história indígena, sensibilizando os alunos quanto à importância de se estudar a temática indígena e dar visibilidade a essa cultura. Por meio dessa busca da visibilidade da história indígena, busca-se evidenciar as perdas e os processos de violência colonizadora. Procura-se destacar a importância de compreender o lugar do indígena nas construções identitárias, além de identificar as políticas públicas a partir de 1988 (com implantação da Constituição Federal ainda vigente) e as lutas indígenas e seus desdobramentos.

² A discussão sobre os “estudos decoloniais” (decolonialidade) será tratada no item 1.3 deste capítulo, a partir da página 35.

Por outro lado, a decolonialidade, a partir das contribuições de diversos autores, ligados ao grupo “modernidade/colonialidade”, ajuda-nos a questionar e buscar mecanismos para desconstruir tais estereótipos. Enrique Dussel (1992; 2005) traz uma crítica à colonialidade. Walter Mignolo (2003; 2017) busca entender como a colonialidade se estabelece e reflete sobre a diferença colonial. Aníbal Quijano (2005; 2009) aborda a colonialidade do poder, do saber e do ser, como se estabeleceu e ainda se mantém presente na atualidade, silenciando e subalternizando povos e culturas. Boaventura de Souza Santos (2003; 2004; 2006; 2007) evidencia algumas propostas decoloniais, como a ecologia dos saberes, a justiça cognitiva e o diálogo intercultural. Catherine Walsh (2006; 2009; 2013) entende a construção da decolonialidade a partir das lutas dos movimentos sociais e defende a interculturalidade crítica como perspectiva dentro das pedagogias decoloniais. Em diálogo com esse conjunto de autores, Vera Candau (2008; 2012) discute as pedagogias decoloniais no processo educacional, enquanto mecanismo de mudança que se faz pela interculturalidade crítica.

Ao instrumentalizar professores de história com material didático diversificado para uso nas suas aulas, por meio de um diálogo com a linguagem da música enquanto metodologia de ensino nas aulas, objetiva-se colaborar com práticas e melhorias no ensino de História. Este trabalho não é único e nem visa encerrar o debate da temática indígena no ensino de História. Como se verifica no terceiro capítulo, existem várias dissertações no próprio ProfHistória que analisam a temática indígena no ensino de história e contribuem com muitas possibilidades de intervenção didática que podem ser utilizadas pelos professores em suas aulas. No entanto, traz uma perspectiva diferente a partir do uso da música, no caso o rap indígena, enquanto mecanismo didático e gerador de conteúdos que partem da perspectiva dos estudos decoloniais, na intenção de colaborar para a problematização de estereótipos e preconceitos ainda existentes em relação aos povos indígenas no ensino de história.

Essa proposta decolonial visa a problematizar as visões estereotipadas que foram construídas ao longo do tempo, sob uma perspectiva eurocêntrica imposta pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, destaca-se que existem outras possibilidades para se pensar a história, que vão além do racionalismo e do cientificismo de origem europeia. Indica-se que existem outros saberes que podem realizar um diálogo intercultural na construção de outras visões que surgem do embate e tensão entre culturas. Dentre elas estão as contribuições dos povos indígenas.

A existência de uma vasta produção bibliográfica sobre a temática indígena e o uso da música no ensino de história possibilitam e viabilizam uma revisão bibliográfica por meio do estado da arte. A análise dessas contribuições possibilitou-nos verificar algumas lacunas ainda existentes e tentar colaborar para a discussão de outras possibilidades para se trabalhar a temática indígena no ensino de história. O rap indígena, produzido por artistas indígenas, é utilizado a partir de seu potencial didático enquanto fonte documental e ferramenta pedagógica.

No primeiro capítulo, apresentamos as possíveis relações entre música e história. Abordamos o que é a música e sua importante presença ao longo da história, trazendo exemplos de várias sociedades. São apresentadas contribuições teórico-metodológicas para se pensar a relação entre música e história e as possibilidades de uso da música como fonte e instrumento pedagógico para o ensino. Apontamos de que forma os estudos decoloniais e suas contribuições colaboram para a discussão de nossa temática. Como trabalhamos com o estilo musical rap indígena, identificamos alguns conceitos a respeito do assunto e selecionamos qual caminho a ser utilizado no presente trabalho. Foram escolhidos para essa análise os trabalhos dos artistas Brô MC's, Oz Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara, sobre os quais apresentamos algumas considerações e o contexto de sua produção artística.

No capítulo II, apresentamos considerações sobre o currículo e sua relação com o ensino de história, identificando sua construção desde a institucionalização da disciplina de história no século XIX. Identificamos como os programas curriculares instituídos privilegiaram determinados grupos sociais, em detrimento de outros que foram subalternizados enquanto sujeitos históricos, como no caso dos povos indígenas. Apresentamos também considerações sobre a temática indígena enquanto política pública de ensino e o contexto de implantação da Lei 11.645/2008, seus desdobramentos em relação à temática indígena no ensino de história, avanços e permanências.

No terceiro capítulo, a fim de identificar as contribuições mais recentes sobre o uso da música e a temática indígena no ensino de história, dialogamos com dissertações do ProfHistória que versam sobre as referidas temáticas. Focamo-nos, principalmente, naquelas que corroboram com nossa proposta, ao realizarem intervenções didáticas que se pautam em referências dos estudos decoloniais e propõem outras perspectivas para se pensar os povos indígenas enquanto sujeitos históricos.

Apresentamos o processo de construção do “livreto³ didático”, que traz orientações e sugestões aos professores quanto às possibilidades de se trabalhar o rap indígena na sala de aula enquanto linguagem musical, a partir das perspectivas da decolonialidade. O livreto (anexo) traz a seguinte estrutura: textos de apoio, links de sites, referências bibliográficas, letras das músicas escolhidas e fundamentação teórico-metodológica voltada ao trabalho com música e temática indígena nas aulas de história. Também é composto de reflexões relacionadas às músicas produzidas pelos artistas de rap indígena. Tendo como fim específico munir os professores de história de um material didático diferenciado para trabalhar nas suas aulas de história, a expectativa é a de que possamos atender ao que se espera a partir da Lei 11.645/2008 (a obrigatoriedade da inserção da temática indígena no ensino de história). Isso ocorrerá não apenas pela inclusão de conteúdos (sob a perspectiva da multiculturalidade), mas por meio de uma proposta intercultural (evidenciada pelo rap indígena).

³ Buscamos inspiração nos “libretos” utilizados nas óperas para escolher essa denominação. Sendo libreto: “uma palavra que veio do russo para o italiano. Em uma tradução literal do idioma original, significa ‘livrinho’, representando uma forma diminuta da palavra principal ‘livro’. Hoje, o libreto é o texto completo de uma peça musical apresentada no palco e, na maioria dos casos, está relacionada à ópera [...]” Disponível em: <https://por.culturell.com/cto-takoe-libretto-view-908038>. Acesso em: 12 Nov. 2021.

1. MÚSICA, DECOLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

1.1. Música: o que é e sua importância em diversas sociedades.

Para pensar a música enquanto possibilidade de análise em nosso trabalho, enquanto documento e instrumento didático, é importante entendermos o que é a música e sua relação com a história. Neste item apresentamos algumas conceituações sobre o termo, além de identificar a importância que a música teve para a sociedade em vários momentos da história, fazendo-se presente de diversas formas.

Uma combinação de sons e ritmos? Um artefato cultural? Uma linguagem? Afinal, o que é a música e para que ela serve? Essas perguntas permitem várias reflexões para se pensar a música e sua relação com a história. A música pode ser entendida de forma ampla, por estar presente em várias situações do cotidiano, “não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas – e sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens, formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo” (MORAES, 1983, p. 8). O autor destaca a música como elemento de diálogo, pensando na circularidade que envolve compositor/intérprete/ouvinte-compositor. Assim, pode-se considerar que “o que é música” está relacionado ao contexto que se tem em foco, analisando as formas de estruturar e organizar os sons. Pensa-se em tudo que a envolve, como significados, sentimentos, sensibilidades, representações, estéticas, práticas e relações sociais.

Moraes (1983) destaca a música como um “fenômeno universal” (a partir da experiência humana) e não uma “linguagem universal”, inerente ao expressar-se do ser humano, manifesta-se de diferentes formas e em diferentes lugares e tempos, como um produto cultural. A partir das contribuições de John Blacking, Moraes (1983) chama atenção para a diversidade musical existente no mundo merecer respeito, e isso se dá por meio dos alargamentos de nossas experiências. Descarta-se hierarquizações dicotômicas entre gêneros, estilos e categorias musicais – a dicotomia entre erudito e popular é um exemplo disso.

A música é apreciada e sentida enquanto arte e manifestação cultural, por uma percepção estética. Expressa-se como uma linguagem capaz de despertar nossos sentidos e várias interpretações de acordo com o contexto em que nos inserimos. Tanto sua construção como sua apreciação são resultados de um processo cultural. Logo, “a

linguagem musical se caracteriza como uma das manifestações artísticas que mais envolvem a participação integral dos sentidos e do corpo, tanto na sua produção quanto na sua apreciação” (GRANJA, 2006, p. 104).

Moraes (2000), a partir das contribuições de Raynor⁴, identifica a existência da música a partir da sociedade, sendo aquela compreendida como resultante de um processo de criação, reprodução, difusão e recepção que ocorre a partir das experiências humanas. Evidencia que “o que denominamos de música, portanto, pressupõe condições históricas especiais que na realidade criam e instituem as relações entre som, criação musical, instrumentista e o consumidor/receptor” (MORAES, 2000, p. 211).

A música pode ser ouvida nas mais diversas situações e atividades que exercemos no dia a dia. Como realça Arnaldo Antunes, na letra de *Música para ouvir*, há música para todas situações. “(...) Música para compor o ambiente/ Música para escovar o dente/ Música para fazer chover/ Música para ninar nenê/ Música para tocar novela/ Música de passarela/ Música para vestir veludo (...)”⁵. Assim, a música esteve e está presente na história humana em momentos de distração, de contemplação, ritualísticos, festivos, fúnebres, com objetivos religiosos, políticos, ideológicos, mercadológicos, dentre outros.

Com a capacidade de despertar emoções, sensações, reativar memórias alegres ou tristes a música gera várias reações nos seres humanos. Essas reações carregam em si significados que são socioculturais. “O significado que sentimos não está na música como tal, mas em nossas próprias reações ao mundo, reações que carregamos sempre conosco. A música serve para aperfeiçoar essas reações, para torná-las belas” (JOURDAIN, 1998, p. 404)

Difícilmente alguém não se movimentou ao ouvir uma música ou não se recordou de coisas passadas, momentos, pessoas. Levitin (2010) apresenta o que chama de estruturas, que de forma organizada dão origem e alicerçam a música, levando-a a despertar reações em “nosso cérebro, nossa mente, nossos pensamentos, nosso espírito”. São elas a intensidade, a altura, o contorno, a duração (ou ritmo), o andamento, o timbre, a localização espacial e a reverberação, sendo que estes elementos podem ser combinados de formas diversificadas. Uma vez organizados, originam o que o autor denomina de

⁴ O musicólogo e escritor britânico Henry Broughton Raynor desenvolveu trabalhos relacionados à história social da música. Seus estudos colaboraram para se pensar a história da música para além da simples linearidade dos estilos musicais, buscando uma integração com os aspectos da sociedade em que essa música se insere (o lugar da música na sociedade).

⁵ ANTUNES, A; SCANDURRA, E. **Música para ouvir**. “Um som”, Arnaldo Antunes, BMG, 1998

conceitos mais elevados, que seriam a métrica, a melodia, a tonalidade e a harmonia.

Como explica:

- A métrica é criada por nosso cérebro por meio da extração de informações do ritmo e do volume e se refere à maneira como as notas são agrupadas no tempo. (...)
- A tonalidade refere-se à hierarquia entre as notas numa peça musical; essa hierarquia não existe no mundo real, apenas em nossa mente, em função de experiências com estilos e idiomas musicais, e com esquemas mentais que todos desenvolvemos para entender a música.
- A melodia é o tema principal de uma peça musical, a parte que acompanhamos cantando, a sucessão de notas que mais se destacam em nossa mente. O conceito de melodia é diferente de acordo com o gênero (...).
- A harmonia é o conjunto de relações entre a altura de diferentes notas e os contextos tonais que, estabelecidos por essa altura, geram expectativas quanto ao que virá em seguida numa peça musical (...) A harmonia pode significar simplesmente uma melodia paralela à principal (como acontece quando dois cantores harmonizam) ou referir-se a uma progressão de acordes – os grupos de notas que formam um contexto e um pano de fundo sobre o qual repousa a melodia (LEVITIN, 2010, p. 26)

Se assim analisarmos, torna-se possível perceber, do ponto de vista neuropsicológico, por que a música sempre chamou atenção e se fez presente no cotidiano dos humanos desde os primórdios da humanidade, respondendo anseios, expressando diferentes manifestações e sendo resultado de um diálogo com contextos culturais diversificados. As crianças já nascem com a capacidade musical, independentemente de onde estejam, sua etnia, tempo histórico ou localização geográfica. Com essa capacidade natural, desenvolvem mecanismos musicais a partir dos contextos em que se inserem (PAHLEN, 1965).

Ao longo de sua história, a humanidade reelaborou sons e os propagou em diversas formas, tendo esses sons relações simbólicas com a sociedade de forma coletiva e individual. Isso se observa notadamente com a presença da música em rituais e manifestações religiosas que estão presentes desde as sociedades primitivas (MORAES, 2000). A partir dessas considerações, podemos observar algumas características similares, principalmente no que tange ao uso da música enquanto mecanismo ritualístico, no cotidiano social e seu poder de envolvimento em diversas sociedades. Tendo em vista que a música está relacionada a um espaço e tempo e que “as escolhas dos sons, escalas

e melodias feitas por certa comunidade são produtos de opções, relações e criações culturais e sociais (...)” (MORAES, 2000, p. 211), apresentamos algumas contribuições relativas a essa presença da música na vida das pessoas com alguns exemplos.

Mesmo com a falta de registros sonoros, as pinturas rupestres são elementos que fornecem informações da presença da música entre os humanos na “pré-história”. Ou seja, as considerações acerca da música nesse período se deram a partir dos estudos e pesquisas da arqueologia, além das contribuições da musicologia e antropologia (CAVINI, 2011). De acordo com Picchi (2008), os registros arqueológicos, como os artefatos encontrados que se assemelham a instrumentos musicais, dão indícios da presença da música nesse período. A partir das contribuições de Herbert Spencer e Charles Darwin, acredita-se que a música teria surgido a partir da imitação de sons da natureza, principalmente dos pássaros buscando a comunicação. Acredita-se que, ao se servir dos sons e criar música, os povos desse período poderiam “exteriorizar o júbilo, a tristeza, o amor, os instintos belicosos, a crença nos poderes supremos, e a vontade de dançar (...) é parte da vida a música, desde o acalanto até a elegia fúnebre, desde a dança ritual até a cura dos doentes pela melodia e o ritmo” (PAHLEN, 1965, p. 14).

Para vários povos antigos a música exercerá papéis e funções diferentes em sua sociedade. A partir das contribuições de Cavini (2011), Glassner (2002) e Kilmer (1980), verifica-se que a música dos Sumérios, que influenciou outros povos da Mesopotâmia, tinha instrumentos de sopro e percussão e estava ligada a cerimônias religiosas em homenagem aos deuses. Tabletes encontrados também revelam a presença do que seria uma notação musical de um hino religioso. Também entre os Hebreus há um caráter notadamente religioso, o que pode ser observado tanto na modalidade instrumental quanto vocal. Contudo, a música na Mesopotâmia não se restringia à religiosidade, existiam indícios da presença musical nas tabernas, em cerimônias militares, no caso dos Babilônios, por exemplo. Além disso, os músicos possuíam grande admiração e respeito por parte da sociedade, como no caso dos Assírios, que chegavam a poupar músicos de povos derrotados em batalhas.

Entre os Egípcios, na Antiguidade, a música tinha um caráter religioso, sendo usada inclusive em cerimônias de funerais. Aliada a recitações e hinos, cabia-lhe promover “a presença divina em seu aspecto mais positivo, apaziguando e afastando as forças temíveis e indesejáveis que porventura poderiam manifestar-se durante os rituais.” (BRANCAGLION Jr, 2013, p. 17). Esse caráter mágico e religioso da música também é

notado entre os gregos da antiguidade, já que ela está associada a práticas de cura e purificação. Além disso, sua origem estaria ligada a divindades como Apolo, Anfião e Orfeu. Como podemos observar:

A palavra música tinha para os gregos um sentido mais lato do que aquele que hoje lhe damos. Era uma forma adjetivada de musa — na mitologia clássica, qualquer das nove deusas irmãs que presidiam a determinadas artes e ciências. A relação verbal sugere que entre os Gregos a música era concebida como algo comum a todas as actividades que diziam respeito à busca da beleza e da verdade. Nos ensinamentos de Pitágoras e dos seus seguidores a música e a aritmética não eram disciplinas separadas; os números eram considerados a chave de todo o universo espiritual e físico; assim, o sistema dos sons e ritmos musicais, sendo regido pelo número, exemplificava a harmonia do cosmos e correspondia a essa harmonia (GROUT; PALISCA, 2007, p. 19).

Os gregos utilizavam instrumentos musicais de corda, como a lira, a cítara e o trígono, e de sopro, como o áulo, monáulo, diáulo, syrinx, sálpinx e keras, de forma solo ou mesmo para acompanhar recitações de poemas épicos, bem como danças, coros no teatro e uso militar. Além disso, usavam instrumentos de percussão, como krotalai, tambores, triângulos, sistro, címbalo e tympana.

A música chinesa, que influenciou vários povos do oriente, demonstra uma riqueza na variedade de tipos de instrumentos, além de possuir um sistema musical aproximadamente quatro vezes maior em número de escalas que o ocidental, já que contava com 84 escalas e a ocidental conta com apenas 24 (tradicionalmente). Com instrumentos de sopro, corda e percussão a música, além da função religiosa, exercia também papel formador e educativo (CAVINI, 2011).

A partir dos estudos já realizados por Smith (1977); Basso (1985); Menezes Bastos (1999); Piedade (2004); Beaudet (1997); Montardo (2002); Cunha (1999); Herbetta (2006); Mello (2005) e Silva (1997); Menezes Bastos (2007), identifica-se quatro características da música entre as populações nativas das terras baixas da América do Sul. Dentre elas, são notáveis a música enquanto lugar de convergência de discursos (visuais, olfativos, dentre outros) que compõem os rituais desses povos, a sequencialidade, devido às peças musicais dos rituais estarem organizadas em sequências cronológicas e temporais, a estrutura “núcleo-periferia” e sua ligação com a dança (que se dá pela alternância nos cantos ritualísticos entre o solista e o grupo) e, por fim, a *variação* dos motivos, presente nas composições das peças musicais.

A música africana é muito ligada à questão do ritmo e instrumentos de percussão. O uso de tambores, por exemplo, está intimamente ligado à religiosidade, já que estes

eram tocados para evocar as diversas divindades desses povos e também como forma de comunicação. Essa influência é observada na América, na qual a presença cultural africana também se expressou através da música, seja nos Estados Unidos, Caribe ou Brasil. Percebe-se a música também como forma de resistência “(...) com a escravidão, você pode cercear esse povo com essa história, tirar-lhe sua cultura, sua religião, impedir-lhe de fazer sua música, tocar seus instrumentos, mas uma coisa que não se consegue tirar é seu pulsar (*beat*), o ritmo (bate com as mãos)” (HARRIS, 2008, p. 176). Exemplo dessa resistência conceitual da música africana na América é observada nas raízes do samba do Rio de Janeiro, pelo fato de as formas de tocar instrumentos europeus, como é o caso do violão, “incorporaram as concepções polirrítmicas legadas pelas músicas africanas” (ARAÚJO, 2008, p. 184)

Pensar sobre esses exemplos de diversas contribuições de vários povos para o desenvolvimento da música instiga-nos a refletir sobre a ideia de “música e alteridade” (CAMBRIA, 2008). A partir desta é possível discutir a relação entre “nós/outros”, a construção de identidades, a presença do sobrenatural, a influência da música na religiosidade e a veiculação de discursos através dela. O autor destaca que essa ideia “música/alteridade” influenciou sobremaneira o pensamento ocidental. Como aponta:

A associação entre música, número e cosmo foi comum no pensamento filosófico antigo. Com base na doutrina pitagórica, pela qual a música era vista como expressão das relações numéricas nas quais se manifesta a harmonia do universo, essa visão cósmico-metafísica teve uma existência duradoura e, incorporando e adaptando-se à visão teológica cristã, estimulou os mais importantes pensadores até, pelo menos, o Renascimento.

Foi o Romantismo, principalmente o alemão (Herder, Schelling, Hegel, Schopenhauer, Hoffmann, Schumann etc), que talvez, tenha levado às últimas consequências uma visão estética em que alteridade e irracionalidade se interpenetram. Nessa visão, a música ocupou um lugar privilegiado como articuladora de verdades misteriosas e sublimes não acessíveis a razão.

No pensamento moderno e contemporâneo, inúmeras são as relações, diretas ou indiretas, com a alteridade (com toda a polissemia que a palavra incorpora). Limito-me a apontar que no pensamento de autores como Sartre, Foucault, Deleuze, Guattari e Levinas, cada um a seu modo, conceitos como alteridade e multiplicidade assumem lugar central na redefinição da própria ideia de subjetividade. (CAMBRIA, 2008, p. 69)

Na contemporaneidade podemos pensar a música também na era da “comunicação de massas”, entendendo-a como um produto cultural que faz parte de uma indústria cultural e que é consumido. Ou seja, sua produção e consumo estão relacionadas às

demandas da sociedade capitalista. Além disso há uma relação entre o “produto e seu consumidor”. Como destaca Batalha (2010):

De acordo com Dias (2000), “Se não se pode afirmar que todo mundo gosta de música, é possível considerar que grande parte dos cidadãos consome música” (DIAS, 2000, p. 15). Esse processo de ‘consumo musical’ ocorre dentro daquilo que Adorno e Horkheimer, em 1947, chamaram de “Indústria Cultural”, um termo proposto em oposição a outro já utilizado anteriormente pelos autores – “cultura de massas” – para que o conceito não fosse confundido como uma cultura produzida pelas massas (HORKHEIMER; ADORNO, 2002). O surgimento dessa expressão se fundamenta na crítica dos autores aos mecanismos de produção e difusão de bens culturais em escala industrial que, assim como na indústria de bens de consumo, reproduz a ideologia da sociedade capitalista em submissão à lógica do mercado. (BATALHA, 2010, p. 39)

Tendo em vista essa presença da música na história da humanidade, torna-se possível pensar essa relação entre história e música como uma possibilidade. A partir desse breve relato observa-se o quanto a música é importante para a sociedade e está presente em vários setores e manifestações socioculturais. No processo de ensino-aprendizagem não é diferente, a música também pode contribuir como ferramenta didática. Estudar e compreender a história por meio da música é algo em potencial. Assim, passamos a discutir algumas contribuições nesse sentido.

1.2. Música e ensino de história

Ao perceber a presença da música em vários contextos históricos, em diversas possibilidades de relação com a sociedade, é notória sua importância na vida das pessoas. Como a história se dá na relação humana com o meio através dos tempos e, sendo a música uma forma pela qual essa relação se dá, entende-se como possível estudar a história por meio da música. Para tanto, existem inúmeros caminhos teórico-metodológicos a serem percorridos. Neste item nos dedicamos a buscar algumas contribuições teóricas que nos ajudem a pensar a música e sua relação com a história.

Ao analisar as possíveis relações entre história e música, enquanto objeto, fonte, meio de representação e campo de conhecimento, Barros (2018) aponta algumas possíveis interações que vislumbramos para se pensar uma pesquisa nessa área.

(1) a música como objeto de estudo para a História (a História da Música, por exemplo); (2) a música como fonte histórica que pode ser utilizada pelos historiadores (isto é, os documentos sonoros e realizações musicais como fontes para que os historiadores possam estudar aspectos diversos da história, e não apenas, necessariamente, a história da música); (3) a música como meio possível para encaminhar

representações da História (obras musicais tematizando a história como universo de acontecimentos, ou mesmo obras musicais que tomem para si a tarefa de falar sobre a História, agora entendida como campo de saber); (4), por fim, a Música como campo de saber ou de possibilidades que pode contribuir significativamente para uma renovação da própria História como disciplina ou campo de conhecimento. (BARROS, 2018, pp. 25-26)

O autor identifica a necessidade de o historiador que pretende pensar a música como tema de pesquisa não se ater apenas à letra, mas buscar uma análise mais ampla que englobe o que nomeia “a dimensão propriamente musical das realizações musicais”. Para tanto, deve-se levar em consideração os diversos aspectos que envolvem tal expressão artística. Não tendo o historiador uma formação musical, deve empreender uma aproximação a termos dessa área que possibilitem o entendimento de elementos como: ritmo, harmonia, melodia, estilo, forma, performance, timbre, instrumentação, dentre outros. Assim, torna-se possível compreender a música e seus efeitos perante o ouvinte.

Barros (2018) diferencia a música de outros objetos de arte por esta ter um caráter performático ou recreativo. Isso porque vai além da criação, pois necessita de uma mediação por meio do intérprete que a performatiza. Além disso, compreendem esse objeto a partitura, instrumentos musicais, os músicos e os meios de execução e fruição. Os últimos (fontes midiáticas de reprodução) são os responsáveis por colocar os ouvintes em contato com as performances produzidas em um dado momento, podendo ser estas repetidas várias vezes enquanto fontes de análise.

Chimènes (2007) identifica que a relação entre o trabalho do historiador e dos musicólogos é recente, sendo até pouco tempo o que denomina “terra de ninguém”. Vê nesse diálogo uma rica possibilidade interdisciplinar para se pensar a música historicamente, contribuindo para a história cultural. Entende que a música carrega consigo muitos elementos que podem ser pensados por essas duas áreas conjuntamente. Elementos que transcendem os aspectos tradicionalmente analisados distintamente por estes profissionais. Argumenta o autor:

A música oferece um conjunto de investigações particularmente rico, que não se reduz a um criador e a uma obra. Seus mediadores, que são os instrumentos e intérpretes (profissionais e amadores), seus modos de difusão (edição, concertos, discos, rádio, televisão alternando com a imprensa) merecem ser igualmente pesquisados e questionados. (CHIMÈNES, 2007, p. 26).

Moraes (2000) destaca que, pelo fato de o historiador estar mais afastado dos debates científicos da área da música e da musicologia, ele encontra certa dificuldade em

lidar com a linguagem dessa área, devido ao fato de ela não fazer parte diretamente de seu universo. Porém, ressalta que esse problema não o torna incapaz de realizar pesquisas relevantes para o campo da história ao lidar com esse material enquanto fonte/documento. Para isso, é de fundamental importância o trabalho com a documentação que já ocorre na análise de outras linguagens artísticas por parte dos historiadores.

Ao propor uma análise diferenciada quanto ao que chama de “tradicional concepção de história da música”, sugere uma reflexão que se atente para as múltiplas relações entre a canção e o conhecimento histórico. Percebe uma potencialidade para o historiador nesse campo de discussão como mecanismo de abordar temas nem sempre lembrados e relativos a sujeitos históricos ligados a “setores subalternos e populares”. Destaca também a necessidade de compreender a música a partir do binômio melodia-texto, além de “perceber a capacidade sonora dessa estrutura incorporada aos movimentos históricos e culturais” (MORAES, 2000, p. 216).

Ao tratar da relação entre história e música (focando na canção popular), o autor apresenta algumas indicações teórico-metodológicas para o trabalho do historiador. Destaca a necessidade de um diálogo interdisciplinar com outras áreas, como a musicologia, por exemplo, e propõe a análise desses documentos musicais de forma interna e externa. Na primeira, destaca as dificuldades encontradas pelos historiadores e a necessidade de se relacionar as variantes, como linha melódica e ritmo, que são elementos passíveis de uma análise em separado, porém devem ser pensados na totalidade. Assim faz-se necessário contextualizar, dentro dos aspectos sociais e culturais, o gênero, o estilo, os instrumentos, os arranjos e a interpretação, que dialogam e se relacionam a experiências sociais. Em relação ao que denomina “análise externa”, Moraes (2000) destaca dois campos indicados: primeiramente, a relação do documento com seu contexto histórico e de seus produtores e, ainda, no que tange ao processo de criação, a produção, circulação e recepção deste documento em um determinado tempo e espaço.

Napolitano (2007), ao debater questões ligadas à história e à música popular, destaca que os estudos são recentes, se comparados a outras áreas, como Letras, Sociologia e Antropologia. Ressalta o hibridismo da música popular enquanto campo de conhecimento, o que dificulta sua análise, inclusive pela musicologia. No entanto, percebe-o como uma possibilidade profícua e desafiadora. Entende que os historiadores tendem a trabalhar, geralmente, com uma abordagem que “prioriza um olhar externo à

obra”. Corrobora as análises de Moraes (2000) e Barros (2018), no sentido de que a obra musical dever ser pensada em sua totalidade, ou seja, além de sua “natureza estrutural”.

A partir de sua experiência enquanto pesquisador, apresenta caminhos para o que nomeia de “abordagem historiográfica da música popular”. Apresenta o estado de arte em seu contexto histórico, elencando as principais tendências e estudos até então (2007). Identifica o final da década de 1980 como um momento de expansão dos estudos da “historiografia renovada da música”, influenciada, principalmente, pelas áreas de Letras e Sociologia. Os temas mais trabalhados concentram-se, nesse período, na MPB dos anos de 1960 e no samba. Nesse contexto, destaca como trabalhos inovadores os de Arnaldo Contier e José Miguel Wisnik, por irem além da dicotomia entre música popular e erudita.

As contribuições de Contier no campo metodológico possibilitaram a exploração da “polifonia das experiências musicais como parte da história de uma sociedade”. Sua reflexão sobre o legado de Wisnik instiga a pensar sobre este trabalho de ir além da letra da canção:

A obra, nesta perspectiva, era uma espécie de feixe de tensões de problemas e de séries culturais, muitas vezes contraditórias e, por isso mesmo, expressão dos projetos e lutas culturais de uma determinada época. Estas questões não apenas poderiam ser vislumbradas nas letras das canções, mas na sua estrutura propriamente musical e na *performance*. (NAPOLITANO, 2007, p. 162)

Essa análise da obra musical como um todo ganha mais força a partir de meados da década de 1990, momento em que, segundo Napolitano (2007), consolida-se a “teoria da canção”, com exploração de novos temas no campo historiográfico, como, por exemplo, a forma de situar historicamente os gêneros musicais, o estudo do mercado fonográfico e as biografias e memórias. Para o final da primeira década do século XXI, o autor colocava o campo da história da música popular como um “objeto legítimo” para o historiador, com diversas possibilidades ainda pouco exploradas, até então, além do “corpus documental”. É um rico caminho para compreensão da sociedade.

Napolitano (2002) aborda o uso da canção enquanto documento e recurso didático, destacando questões teórico-metodológicas e sistematizando procedimentos básicos referentes ao trabalho nesse campo de estudo, tanto nas pesquisas como na prática de sala de aula. Dentre elas, evidencia o caráter polissêmico dos documentos de natureza estética, visto que a análise deve pensar o texto e o contexto da canção, as várias nuances que estão embutidas ali e devem ser pensadas. Assim, ressalta a necessidade de se articular o verbal e o musical (criação e interpretação). O primeiro está ligado à letra da canção e o segundo

a elementos melódicos e performáticos. Deve-se articular os elementos componentes, os quais divide em dois parâmetros:

[...] São eles: 1) os parâmetros verbo-poéticos: os motivos, as categorias simbólicas, as figuras de linguagem, os procedimentos poéticos e; 2) os parâmetros musicais de criação (harmonia, melodia, ritmo) e interpretação (arranjo, coloração timbrística, vocalização etc). [...] (NAPOLITANO, 2002, p. 79).

O autor entende como imprescindível no trato didático com a canção essa “articulação dos parâmetros poético-verbal e musical”, considerando o todo como criador de sentidos para os ouvintes. A análise da estrutura poético-musical é o ponto de partida, de forma que nenhuma de suas partes deve ser superdimensionada. As percepções em relação à canção não estão só na letra, mas também no ritmo, no jeito de cantar, no timbre, nas características dos instrumentos utilizados e sua sonoridade. Assim, entende-se que “o impacto e a importância social da canção estão na forma como ela articula a mensagem verbal explícita à estrutura poético-musical como um todo.” (NAPOLITANO, 2002, p. 96). Dessa forma, “a música se realiza socialmente e esteticamente” (NAPOLITANO, 2005, p. 80).

Outra questão levantada pelo autor é a recepção musical, tanto dos criadores e intérpretes da canção, quanto dos “ouvintes comuns”. Ambos se situam na complexidade de dados momentos históricos e não devem ser pensados nem de forma dicotômica nem generalizante, tendo em vista as subjetividades que os compõem e seu contato com a canção que carrega um sentido social, cultural e estético.

Napolitano (2005, p. 83) destaca outro ponto para se pensar teórico-metodologicamente a canção, que é a performance, sendo este um “elemento fundamental para que a obra exista objetivamente”, entendendo performance⁶ para além do ato de interpretar, partindo da ideia de Treece (2000) que a considera como um processo social. Isso se dá pela liberdade existente por parte do intérprete em relação à partitura, o que resulta no registro fonográfico ou em uma apresentação no palco. É a expressão de vários elementos que, coletivamente, inter cruzam-se. Cabe ressaltar que “na música popular nem sempre o cantor ou instrumentista, apesar de ganharem mais destaque junto ao

⁶ Em seu livro: “Performance, recepção, leitura”, Paul Zumthor também destaca aspectos relacionados à performance, entendendo que o texto está para além do que está escrito, que é lido ou verbalizado oralmente, sendo que a canção se compõe de todos esses aspectos como um conjunto. O autor também analisa a questão da recepção da obra em diferentes aspectos e possibilidades.

público, são os principais responsáveis pelo resultado da performance geral da canção” (NAPOLITANO, 2005, p. 84).

Tendo em vista que nem a estrutura e nem a performance se sobrepõem uma à outra, considera como foco para a análise histórica das canções o que denomina “entre-lugar”, ou seja, a canção em si “enquanto obra e produto cultural concreto”. É tarefa do historiador contextualizar a canção historicamente para analisá-la com por meio de seu mapeamento social e cultural dentro de uma esfera pública (o que seria uma outra possibilidade).

O autor apresenta procedimentos necessários para a análise das canções enquanto documento. Inicia-se com a seleção do material que parta de uma escolha metodológica na qual o pesquisador traga informações suficientes sobre a área em que seu corpo documental se insere, precisamente por meio de uma revisão bibliográfica e conhecimento dos acervos escritos e fonográficos ligados à música. Após a seleção do material, é preciso discernir as características da “forma-canção” enquanto artefato cultural, em uma análise que parta de uma abordagem interdisciplinar. Logo, pensa-se conjuntamente, e de forma complementar, os parâmetros poéticos (letra) e musicais (música-melodia, arranjo, andamento, vocalização, gênero musical, intertextualidade musical e efeitos). Analisa-se também os efeitos gerados por essa totalidade e a análise contextual. Nessa última recomendação, Napolitano (2005) reforça a relevância das instâncias contextuais da canção como ponto de análise: a criação, produção, circulação e recepção/apropriação.

Podemos verificar nessa passagem que a música é uma possibilidade dentro dos estudos históricos. A canção, em sua totalidade, apresenta-se como documento histórico para análise e interpretação para os historiadores. Já há um caminho teórico-metodológico consolidado nesse campo de estudos que nos serve como referência.

Quando revisitamos as contribuições epistemológicas do campo do saber histórico e as percebemos em nossas práticas, faz-se relevante pensar as questões didáticas que envolvem o ensino dessa disciplina, afinal, não deve haver hierarquia entre o saber acadêmico e o saber escolar. Os conceitos nos servem como aporte também para as práticas de ensino em história e respondem às demandas do contexto em que estamos inseridos. Assim, a partir das contribuições elencadas no item anterior, apresentamos também algumas indicações de como a música pode ser utilizada como recurso didático para o ensino de história.

O uso da música enquanto recurso didático pode se dar em várias disciplinas, não somente pelos professores de música. Na história, assim como em qualquer outra área, esse uso pode ocorrer mesmo que o professor não tenha relações próximas com a linguagem musical. Porém, para que haja efetividade faz-se necessário um trabalho de leitura e reflexão sobre a linguagem musical, o que suscitará ideias e possibilidades para uma atuação didática significativa a partir desse tipo de documento (FERREIRA, 2002). Não basta apenas tomar consciência do que é ensinar, mas também de como ensinar. Para se efetivar o saber escolar é indispensável que este seja significativo para professores e alunos. Essa construção do que se deve ensinar na escola “tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis” (MONTEIRO, 2007, p. 83).

Tendo em vista que o fazer pedagógico está relacionado ao fazer histórico, ou seja, que a história ensinada na sala de aula dialoga com as pesquisas e a historiografia, faz-se relevante destacar a inserção da música enquanto possibilidade pedagógica no ensino de história. A ampliação da noção de documento histórico, teórica e metodologicamente, possibilita reflexões também sobre esse alargamento de possibilidades nas salas de aula, como podemos observar na citação abaixo:

As mudanças efetuadas no ensino de História nas últimas décadas vieram articuladas às transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais de maneira mais ampla, bem como àquelas ocorridas no interior dos espaços acadêmicos, escolares, na indústria cultural e em diversos espaços formativos. Nesse sentido, considero importante não separarmos a investigação e o debate sobre ensino, do contexto em que ele é produzido, do conjunto de relações de espaços de saber e poder, especialmente, das relações entre Estado, universidades, indústria cultural e escolas de ensino fundamental. (GUIMARÃES, 2012, p. 19)

Sabe-se que a história se faz com documentos, sendo a noção de documento contemplada de forma ampla, não se restringindo apenas aos escritos, mas também manifesto em imagens, sons e outras possibilidades (SAMARAN, 1961). A renovação da concepção de documento também na sala de aula é relevante e permite um diálogo com as linguagens contemporâneas. Logo, é possível ao historiador/professor utilizar-se da música enquanto documento a partir do seu fazer histórico/pedagógico, dos mecanismos da história e do diálogo com outras áreas do conhecimento. Ultrapassadas as concepções tradicionais de documento, este pode ser entendido não como uma prova do real, mas como indício do passado que precisa ser questionado, interpretado e avaliado. As

perguntas que direcionamos a esses indícios nos levam àquilo que eles podem nos oferecer (GINZBURG, 1987).

Cerri e Ferreira (2007, p. 72) também apontam a multiplicidade de fontes que podem ser trabalhadas no ensino de história, como resultados de mudanças que ocorreram em relação à concepção de documento dentro da história, não se restringindo apenas aos registros escritos. Essas possibilidades começaram a ser utilizadas inclusive em materiais didáticos. Esse entendimento está relacionado ao fato de se levar em consideração que “a comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, música e rítmica”.

A partir das considerações de Andrade (2007), Schmdit e Cainelli (2004), observa-se que, ao elencarmos a música enquanto fonte histórica/documento histórico e suas possibilidades de uso no ensino, é importante ressaltar que ela não deve ser pensada e utilizada apenas como um suporte informativo, ilustração ou motivação. Ao contrário, deve ser trabalhada na perspectiva de diálogo no qual professores e alunos sejam sujeitos na sua identificação e análise e possam ressignificá-la não apenas como um registro do passado, mas a partir das indagações do presente. Esse exercício permite enfatizar a construção do conhecimento histórico como um processo e fim que se deseja atingir.

No início desse capítulo apresentamos considerações que destacam o quanto a música está presente na vida das pessoas desde os primórdios da humanidade e o quanto ela é importante não apenas como representação artística ou ritualística, por exemplo, mas essencialmente pelo seu caráter comunicativo. Logo, ela constitui-se em uma forma de linguagem. Nesse sentido, observa-se o potencial da música enquanto ferramenta de ensino no espaço escolar que facilita a aprendizagem e promove o conhecimento.

A música tem um potencial didático na sala de aula. Ela desperta o interesse e a participação dos alunos por se apresentar como uma linguagem diversificada no ensino de história, numa perspectiva de ampliação da noção de documento histórico. Sendo a canção uma linguagem diferenciada de recursos tradicionalmente utilizados para o ensino, cumpre importante papel no auxílio da construção do conhecimento histórico, partindo do pressuposto de ser uma proposta didática alternativa (ABUD, 2005). A autora relaciona o uso de novas linguagens no ensino de história à diversificação dos paradigmas do conhecimento histórico acadêmico.

Abud (2005) evidencia o uso das linguagens com caráter de formação, considerando que, ao ir além da informação, pode-se relacionar todas as estruturas envolvidas nos documentos fomentando a construção do conhecimento. Nesse caso, a

linguagem musical não vem apenas como forma de reforço ou ilustração, mas como meio no qual se gera e se facilita a aprendizagem. A partir dos conceitos de “empatia histórica”, de Peter Lee (2003), e de “evidência”, de Ashby (2001), entende-se que a linguagem da música permite aos estudantes identificarem e contextualizarem o documento (as músicas), como contribuição sobre um dado fato a partir do que pensaram seus agentes construtores. A autora explica:

Elas são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída. Serão também instrumentos para a construção de representações sociais dos alunos, evidenciando por meio de múltiplas configurações intelectuais como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social. (ABUD, 2005, p. 312)

A linguagem musical, ao ser utilizada com propósito didático, além de fugir de propostas convencionais ao trabalhar com um documento diversificado, permite uma vasta gama de temas que podem ser explorados pelo professor dentro de seus conteúdos, fugindo de concepções tradicionais no ensino de história. Não se restringindo apenas às letras das canções, mas analisando estas em uma perspectiva mais ampla, tem-se uma ressignificação do conhecimento histórico por parte do aluno de um passado que pode relacionar-se com seu cotidiano (ABUD, 2005).

Por outro lado, Bittencourt (2018) aborda a relação entre música e ensino de história como profícua e traz alguns apontamentos sobre o assunto. Destaca a importância do uso da música para ensinar, enfocando que a linguagem musical desperta o interesse do aluno e que, para além desse objetivo, deve servir como objeto de investigação, indo do simples “ouvir a música” para se “pensar a música”. A autora data o início dos estudos históricos relacionados à música no Brasil entre 1970 e 1980, baseados principalmente nas contribuições de Theodor Adorno. Porém, os estudos tendenciaram para uma perspectiva da História Cultural e para períodos mais recentes da história, dentre os quais destaca as contribuições de Arnaldo Contier e Marcos Napolitano.

A autora apresenta, dentre outras recomendações, o método de análise utilizado pelos historiadores para a música enquanto documento, levando em conta os vários elementos que compõem uma canção. Logo, foge da abordagem usual na qual se problematiza letra separada da música. Assim, a música deve “ser analisada mediante a integração do ritmo, do acompanhamento, da melodia e da estrutura à letra da música,

elemento este mais usual nas aulas e normalmente analisado separadamente” (BITTENCOURT, 2018, p. 312)

Nos estudos de Xavier (2010), ao tratar do uso da música nos livros didáticos a partir da análise do PNLD 2010 (coleções didáticas), há a identificação da não preocupação em historicizar os documentos relativos à música. Entende que a canção é usada apenas enquanto ilustração na maioria dos conteúdos trabalhados, não ocorre uma análise aprofundada do todo nas propostas metodológicas encontradas. Assim, corrobora com a proposta de Bittencourt de pensar a música enquanto fonte histórica/documento, contextualizando-a historicamente.

Soares (2017) salienta os desafios do ensino de história no Brasil, considerando que, para além do conhecimento historiográfico, os professores devem estar atentos e preparados quanto ao uso de metodologias de ensino. Percebe a música como uma aliada dos professores na tarefa de ensinar, já que ela se faz presente de forma significativa no cotidiano dos alunos/as e gera empatia. Porém, existem mecanismos adequados quanto ao uso destes documentos em sala de aula, visto que se propostos de forma errônea (tanto no conteúdo quanto no método utilizados) podem gerar resultados adversos daquilo que se espera (o maior interesse pelos conteúdos e inteligibilidade destes por parte dos alunos).

Ao pensar o uso da música nas aulas de história, o autor enfatiza a necessidade de os professores terem consciência “do que” ensinar, vinculada ao “por que” ensinar e “como ensinar”. É preciso ter os alunos como foco no uso desse instrumento didático, compreendendo como estes “interagem e se relacionam com as músicas e gêneros musicais” (SOARES, 2017, p. 83). Essa relação é pensada a partir da vivência (individual e coletiva) dos alunos, suas expectativas e articulações com o contexto em que se inserem (VIGOTSKY, 2010). Ou seja, pensar uma atividade didática que envolva o trato com a música requer o entendimento desta de forma subjetiva, já que pode ter diferentes significados para aqueles que a recebem a partir de suas vivências pessoais, o que interfere de forma significativa na construção do conhecimento histórico.

Ao avaliar algumas contribuições sobre o uso didático da música nas aulas de história, Soares (2017) tece considerações e reflexões importantes sobre alguns autores que discutiram o tema. Destacando a necessidade da incorporação da vivência dos alunos, corrobora as propostas de Contier (1998), Napolitano (2005) e Hermeto (2012) de se pensar a canção em sua totalidade, o que envolve desde o processo de produção até o

consumo musical, indo além das tradicionais análises da letra e melodia. Porém, faz alguns questionamentos pertinentes como, por exemplo, o caso da fruição da música (NAPOLITANO, 1987; 2005) e a “dimensão sensível” (HERMETO, 2012) ficarem presas ao passado e não a partir da interpretação do presente pelos alunos. Cita também que o estudo de Abud (2005) desconsidera a relação dos alunos/as com a música, sendo a interpretação desta apresentada pelo professor. Realça o estudo de Duarte (2011) pelo fato de perceber questões relevantes, como a empatia que uso da música pode gerar entre aluno e professor, possibilitando debates de temas diversificados, criando vínculos e diversificando possibilidades de interpretação da história. Defende que a cultura musical do público alvo precisa ser, de fato, avaliada:

O que temos identificado, em linhas gerais, é que nas pesquisas de ensino de história há consenso de que a música não é apenas uma boa fonte de análise, mas também um importante recurso didático para estimular e incentivar os alunos durante as aulas. Ocorre que, em muitas situações, tanto a cultura musical dos alunos quanto as relações de sentido que eles estabelecem com as músicas não são consideradas. (SOARES, 2017, p. 89)

A partir de suas reflexões sobre o trabalho de Leontiev (1978), o autor reforça que não só o professor deve ter consciência do uso da música enquanto objeto de estudo e dos objetivos buscados, tendo-a como instrumento didático, mas também os alunos devem ter essa consciência. Cada passo planejado de uma atividade deve estar ligado a atingir um fim específico, de acordo com as características peculiares deste recurso, e ser perceptível aos alunos, que estabelecem vínculos com aquilo que se propõe. Ou seja, os objetivos específicos a serem atingidos devem ser compartilhados com os alunos. Nesse trabalho, conduzido pelo professor, é possível que o aluno tome consciência dos objetivos de cada ação executada (interpretar a letra, ouvir a canção, contextualizá-la historicamente, por exemplo) e crie novos significados e estruturas cognitivas que desencadearão o processo de construção do conhecimento histórico.

Pode-se destacar também a necessidade de se trabalhar a música na escola enquanto linguagem e conhecimento, propondo uma reflexão possível e interessante no ensino de história, que seria uma forma “intra/transdisciplinar”. Nesse sentido, tem-se a possibilidade não só de se articular de forma transversal a música com outras áreas, mas por meio de um currículo que “contemple uma nova abordagem metodológica, na qual a dimensão perceptiva seja valorizada tanto quanto a dimensão conceitual” (GRANJA, 2006, p. 110):

A partir destas contribuições verifica-se o quanto a música é importante enquanto possibilidade de fonte histórica não só para alargar os horizontes de pesquisa dos historiadores, mas também no exercício do desenvolvimento dos saberes escolares. A perspectiva desse trabalho ao pensar a música enquanto possibilidade para o ensino de história é uma tentativa de responder a relevante indagação de Nadai (1993, p. 143): “Terão os estudantes superado a ideia de que a História como é ensinada é realmente odiosa, e os professores, partido para a organização de outras práticas pedagógicas mais significativas?”. Assim, temos a pretensão de contribuir para responder essa e outras questões que povoam nosso fazer histórico e pedagógico, repensando não só as fontes, mas também os métodos de ensino.

Podemos responder ao questionamento de Nadai (1993) baseando-nos nas diversas contribuições expostas nesse tópico. A partir destas considerações verifica-se que “sim”, a música pode ser um dos instrumentos didáticos capazes de tornar o ensino de história mais prazeroso para os alunos e alunas. Isso se torna possível a partir do momento em que os professores tomam conhecimento dessa possibilidade e podem inseri-la como uma prática pedagógica significativa em suas aulas. Para tanto, os professores de história devem se inteirar das questões teórico-metodológicas que dão suporte a sua prática. Existem inúmeros trabalhos acadêmicos desenvolvidos nessa área que trazem resultados significativos. Apresentamos alguns desses trabalhos no terceiro capítulo, no qual trazemos um estado da arte do que vem sido produzido no ProfHistória.

Pensando outras possibilidades para se trabalhar a temática indígena no ensino de história, com a utilização da música (especificamente o rap indígena), buscamos um diálogo com as contribuições dos estudos decoloniais. Tais contribuições nos revelam inúmeros debates em relação a nossas inquietações no que tange ao tratamento dado à temática indígena no ensino de história. Logo, são de grande relevância para nos situarmos teoricamente no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que se oriente por outras perspectivas: que valorizem outros saberes e sujeitos subalternizados e silenciados ao longo da história, propondo um diálogo intercultural na construção de conhecimentos.

1.3. Um diálogo com a Decolonialidade e a Interculturalidade

Para compreender a origem do pensamento decolonial, devemos ir um pouco mais longe na história, sendo que suas raízes remontam às perspectivas pós-coloniais. Perspectivas estas que já buscavam outras visões, que não fossem eurocêntricas, lineares e únicas enquanto possibilidade de ver e pensar as coisas e o mundo e que propusessem outras epistemologias e formas de conhecimento além das vigentes. Os estudos pós-coloniais entendem o regime colonial moderno como elemento fundamental para o entendimento da história moderna e contemporânea, sendo que, tal regime estabeleceu nossas relações sociais e estruturou nossa sociedade a partir da visão europeia.

Não há uma origem única em relação aos estudos pós-coloniais, e se revelam em experiências diferentes em cada região e seu contexto vivenciado na experiência do colonialismo. Surgem no contexto de descolonização da África e da Ásia, de modo que após a Segunda Guerra Mundial tem-se alguns trabalhos já relacionados ao tema, com o fim de revelar as mazelas da colonialidade, buscando uma terceira via que não fosse optar pelo alinhamento ao capitalismo ou socialismo (contexto da Guerra Fria). Porém, a partir dos anos de 1970 e 80, tem-se uma literatura e um campo acadêmico voltado ao pós-colonialismo, que pensa outras saídas para romper com a herança colonial deixada nesses países em termos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Nos anos 2000, a partir destes debates e, de acordo com as realidades locais, forma-se, especialmente na América Latina, um grupo de estudos denominado “modernidade/colonialidade”, com intelectuais de várias áreas: sociólogos, cientistas sociais, linguistas, filósofos, dentre outros. Esse grupo aprofunda-se de forma mais radical que os estudos pós-coloniais, trabalhando a ideia de decolonialidade. Entendem que a modernidade não pode ser dissociada da colonialidade e que esta, ao contrário da colonização⁷, que se expressou de forma dominante político e juridicamente e se encerrou com o “fim do período colonial”, foi além, exercendo seu domínio sobre os colonizados culturalmente e epistemologicamente⁸. Além disso, fez-se presente até a atualidade,

⁷ É importante destacar a diferenciação entre os termos “descolonização” e “decolonialidade”, tendo em vista que o primeiro se refere justamente ao processo de descolonização política e jurídica que levaria à emancipação das populações colonizadas em relação aos países colonizadores europeus. Já o segundo termo, o qual é proposto pelos pesquisadores do grupo “Modernidade/colonialidade”, refere-se ao processo de questionar a presença da colonialidade entre nós. Já que ainda permanece no imaginário e se manifesta em práticas sociais a ideia de que o que é bom, moderno, racional e deve ser valorizado são os saberes ligados à ciência moderna europeia, e por que não a estadunidense, que nos é imposta de forma hegemônica. Cabe à decolonialidade questionar esses pressupostos e propor outras possibilidades mais plurais. (QUIJANO, 2007).

⁸ Outra contribuição elucidativa sobre a diferença entre colonialismo e colonialidade é a de Maldonado-Torres: “O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no

reformulando-se e se postulando-se como única matriz cultural possível, por meio do que foi considerado como superior e verdadeiro enquanto moderno, destituindo os demais saberes (como os relacionados aos povos indígenas, africanos e outros). De acordo com Borges (2017, p. 185), observa-se uma diferenciação do grupo de estudo dos decoloniais em relação aos pós-coloniais, já que se entende o século XVI como referência temporal para discutir-se as relações de poder, de forma que se evidencia a racialização do poder enquanto elemento de dominação que levou à inserção da modernidade europeia junto ao sistema capitalista. Como podemos observar em:

O grupo Modernidad/Colonialidad se desponta, na atualidade, como o mais importante coletivo de pensamento crítico na América. Constituído de pensadores provenientes das mais diversas áreas do conhecimento, caracteriza-se pela proposta descolonial que lança no círculo de debates sobre a pós-modernidade e globalização. Diferencia-se da perspectiva pós-colonial, apesar da proximidade que com essa mantém, ao situar o século XVI como ponto de partida para suas discussões sobre as relações de poder. Medida que implica no reconhecimento da racialização do poder. Esta, seria fundamento e base para a instalação do sistema capitalista e inauguração da modernidade europeia. (BORGES, 2017, p. 185)

Um dos fundadores dessa ideia é o sociólogo peruano Anibal Quijano, que percebe a colonialidade enquanto mecanismo que se estabeleceu a partir de uma hierarquização, prevalecendo enquanto narrativa teórica e prática mesmo após o fim do colonialismo. Entende-se a relação da América com a colonialidade a partir de um padrão de poder idealizado e mundializado que nasce com a América (tudo que existia se encaixa na demanda que surge com o advento da América). Ou seja, a invasão do território que se tornaria América é o acontecimento que demandou a execução e materialização dessas estratégias – modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2009)

A “invenção” da América, bem como sua divisão e apropriação, funda um mundo que se torna monocêntrico, a partir do final do século XV, e que não existia antes, visto que a Europa não podia ser entendida como irradiadora da ideia de civilização e progresso (MIGNOLO, 2017). A narrativa da modernidade construída pelos europeus esconde a

poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (2007, p. 131)

colonialidade, que é seu elemento constitutivo, o qual se apoia na expropriação das terras e exploração do trabalho de nativos e africanos trazidos para a América e controla os costumes e as subjetividades por meio dos valores cristãos e do cientificismo.

Dentro dessa ótica criou-se a colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005), pautada na racionalidade eurocêntrica que desconsidera os demais saberes, que se coloca e se impõe como única a ser seguida. Ao lado dessa concepção há também uma ideia “de *humanidade* segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.” (QUIJANO, 2009, p. 75). Como dito anteriormente, essa característica permanece mesmo com o fim do colonialismo, no que se denomina modernidade/racionalidade. Entende-se que:

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um acaso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjectivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controlo das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno [...] (QUIJANO, 2009, p. 74)

Quijano (2009) destaca outra peculiaridade presente na colonialidade, que é a inserção do fenótipo enquanto forma de hierarquização e dominação nas relações sociais. A racialização (inferiorização pela cor que aconteceu com indígenas e negros) foi a mais arbitrária. Esta, que nunca havia sido usada antes, passou a ser uma “arma” muito violenta desde a América. Quando se pensa em relações de poder, antes disso, outros “atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho são sem dúvida os mais antigos. Da América, acrescentou-se o fenótipo” (QUIJANO, 2009, p. 105). Esse novo mecanismo que utiliza a racialização como critério definidor das relações de poder e geoculturais, é entendido por Quijano como legitimador

do “carácter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjectivo. Ou seja, da sua colonialidade.” (2009, p. 107).

Quando nos voltamos para o ensino de história nas escolas e, mais especificamente, tratando-se da temática indígena (a qual destacamos nesse trabalho), é fácil identificar que a narrativa sobre o que é a América, sua história e a participação dos diversos sujeitos históricos nesse processo foram inventadas e criadas a partir da perspectiva da colonialidade. Assim acontece com outros povos de inúmeros lugares do planeta que nem sequer aparecem nas narrativas históricas dos livros didáticos, nos currículos de ensino e em outros documentos e fontes utilizadas no ensino de história. Há uma imposição epistemológica eurocentrada. Essa visão identifica-se à ideia de “universalismo”, já que a cultura europeia ocidental, seus modos de viver, ser e sua ciência são tidos como universais e difundidos no mundo inteiro.

Mignolo (2017) evidencia outras questões fundamentais para entender a colonialidade. Uma delas é a implantação de um conceito ocidental de natureza, que traz uma perspectiva diferente daquela existente no território que se tornaria América. Proveniente dessa relação do homem com a natureza, implanta-se uma nova concepção de trabalho que não é mais voltada a garantir a sobrevivência, mas à produção e acumulação do capital, transformando-o em escravizado e, posteriormente, assalariado. A natureza, dentro de uma concepção mais ampla, passa a ser vista como aquela que fornece recursos naturais, enquanto que a natureza “como substantivo concreto que nomeia o mundo físico e não humano” (p. 7). Assim, a natureza passa a cumprir um objetivo de fornecer elementos que serão transmutados em mercadoria. Atende às indústrias que transformam esses recursos e que representam a ideia de modernização e progresso que é atribuída aos países que realizam tais processos. Àqueles que não fazem parte desse processo se confere a denominação de estagnados e ultrapassados (estereótipo atribuído aos povos indígenas, por exemplo).

Dentro do que Quijano denominou de “Matriz Colonial de Poder”, Mignolo (2017) identifica uma lógica de sustentação que se firmou ao longo do tempo na manutenção da narrativa da modernidade, que se colocava de forma positiva: a modernidade enquanto salvação (por meio da conversão de almas ao cristianismo), a missão civilizatória dos não europeus e, por último, a imposição das corporações e do mercado sob a ótica do capitalismo, perdurando até os dias atuais. Essa lógica da colonialidade opera, segundo os pensadores decoloniais, em “nós histórico-estruturais”,

que devem ser desvendados para se entender a colonialidade e propor outros caminhos.

Mignolo (2017) destaca os seguintes:

1. Uma formação racial global [...] 2. Uma formação particular de classe global [...] 3. Uma divisão internacional do trabalho entre centro e periferia [...] 4. Um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens euro-americanos e institucionalizado em administrações coloniais [...] 5. Uma hierarquia racial/étnica global que privilegiava pessoas europeias em detrimento de pessoas não europeias [...]. 6. Uma hierarquia de gênero/sexo global que privilegiava homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais [...] 7. Consequentemente, o sistema colonial inventou também as categorias “homossexual” e “heterossexual” [...] 8. Uma hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais foi institucionalizada na globalização da Igreja Cristã (católica e depois protestante) [...] 9. Uma hierarquia estética (a arte, a literatura, o teatro, a ópera) que, através das suas respectivas instituições (os museus, as escolas das belas artes, as casas de ópera, as revistas lustrosas com reproduções esplêndidas de pinturas), administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado [...] 10. Uma hierarquia epistêmica que privilegiava o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais foi institucionalizada no sistema universitário global [...] 11. Uma hierarquia linguística, entre as línguas europeias e as línguas não europeias, privilegiava a comunicação e a produção do conhecimento teórico nas línguas europeias e subalternizava as línguas não europeias como apenas produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria [...] 12. Uma concepção particular do “sujeito moderno”, uma ideia do homem, introduzida no Renascimento europeu, se tornou o modelo para o humano e para a humanidade, e o ponto de referência para a classificação racial e o racismo global [...] (MIGNOLO, 2017, pp. 10 – 12)

Ao analisar o pensamento moderno ocidental, Boaventura de Souza Santos traz algumas considerações pertinentes para nossa reflexão sobre a colonialidade. Suas reflexões elucidam o papel que coube aos não europeus e como suas culturas, conhecimentos e modos de ser foram ocultados em relação ao dominante pensamento europeu. É como se fossem dois mundos diferentes separados por uma linha, em que tudo que pertence a um determinado lado da linha (dos colonizadores europeus) é o que há de melhor e que dever ser reconhecido enquanto superior e, portanto, como única possibilidade aceitável. Enquanto isso, o que está do outro lado da linha (a dos colonizados não europeus) é considerado inferior, exótico, não-científico, logo desvalorizado enquanto possibilidade para se entender o mundo, já que não contribui em

nada para melhorá-lo. O autor denomina esse pensamento como “abissal”, entendendo-o como:

[...] sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 1)

Quando entendemos a ideia de colonialidade, verificamos o quanto ela foi absorvida por nós enquanto “modernidade” e se estabeleceu em nosso cotidiano. Neste se insere o ensino de história e seus desdobramentos para a sociedade. Logo, para buscarmos a desconstrução dessas ideologias que estão presentes em nossa episteme e práticas pedagógicas, é imprescindível o entendimento das propostas decoloniais. Como pensar a temática indígena sob outras perspectivas, que não as até então estabelecidas no ensino de história de nosso país? Em que medida os estudos decoloniais podem contribuir teoricamente para essa reflexão? A interculturalidade seria uma possibilidade enquanto práxis dentro das pedagogias decoloniais?

Consideramos que não é possível entender os povos indígenas e suas contribuições, enquanto sujeitos históricos, dentro de uma narrativa da colonialidade na qual prevalece o racionalismo antropocêntrico europeu e sua ideia de progresso. Também não é possível reconhecer, valorizar e dialogar com os saberes desses povos numa perspectiva eurocêntrica que impôs suas criações, feitos e episteme como únicos capazes de atingir a ideia moderna de desenvolvimento, desprezando todos os demais saberes e disseminando apenas “os seus”. Foi estabelecido pela modernidade/colonialidade um entendimento sobre “o outro”, como diferente, a ser “civilizado” para se tornar “o mesmo” que o europeu (DUSSEL, 1992). Outro fator relevante a ser destacado é que “a experiência europeia-moderna do descobrimento do Outro se processou na sua negação, no seu ocultamento e silenciamento e, as consequências foram drásticas para o Outro” (BORGES, 2017, p. 187).

Logo, os estudos decoloniais trazem reflexões que nos apontam possibilidades para desmitificar essa invenção europeia do que é a América. Faz-se necessário essa desconstrução para a libertação desses povos e o entendimento destes enquanto sujeitos históricos dotados de saberes próprios que constituem seu ser e sua existência no mundo. Libertação que se dá também pelo empoderamento dos mesmos que, como no caso dos *rappers* indígenas, descobrem sua potência e o poder que têm para agir em mudanças significativas nas suas vidas e intervirem socialmente se mobilizando em processos transformadores. É preciso superar o silenciamento e a subalternização de culturas e povos e seu extermínio. É o que Dussel (1995) denomina de “ética libertadora”, por meio da qual se muda o foco da história, que deve ser vista “não apenas do ponto de vista dos dominadores ou mesmo do ponto de vista dos dominados, mas dos fatos sociais e históricos em si” (BORGES, 2017, p. 188). É preciso romper com o que Boaventura de Souza Santos denomina como “daltonismo cultural”, já que deixamos de perceber a pluralidade de culturas existentes na sociedade em que estamos imersos, desvalorizando-as e desqualificando-as (muitas vezes rotulando-as dentro de princípios generalizantes, como acontece com os povos indígenas que muitas vezes não têm sua diversidade cultural identificada)

Ao trazermos como proposta o uso do rap indígena enquanto manifestação desses povos na contemporaneidade que reflete sua cultura, suas lutas e sua interculturalidade com os outros, identificamos a necessidade de fazer emergir novas “visões e reflexões da diferença que expulsem discriminações, intolerâncias e preconceitos” (BORGES, 2017, p. 193). Realiza-se um exercício de crítica à modernidade proposto por Dussel, ao trazer contribuições de culturas que foram subalternizadas numa perspectiva intercultural.

O exercício de uma prática decolonial, ou seja, “o pensamento e a atitude decolonial [...] se encontram em curso desde o ato inaugural da modernidade e desde o primeiro contraponto construído pelos indígenas, pelos africanos e seus descendentes [...]” (ULHOA, 2020, p. 3). Esse exercício, na atualidade, requer o reconhecimento do que se entende por colonialidade e como ela se estrutura. Busca-se metodologias e práticas, pensando nossos modos de ser e agir em relação aos aspectos sociais, culturais e epistemológicos. É justamente essa a proposta dos autores que compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade, visto que neles “percebe-se uma abertura de possibilidades outras para a produção de conhecimentos, especialmente histórico-educacionais; para

formas múltiplas de ser; para a valorização de saberes e fazeres diversos e valorização das experiências vividas” (PAIM, 2019, p. 3).

É válido destacar que os estudos decoloniais não visam a anular tudo aquilo que já foi produzido enquanto conhecimento científico, ao contrário, pretende-se buscar outras perspectivas que indiquem possibilidades diferentes ao que foi posto como universal e totalizante dentro da narrativa da modernidade eurocentrada. Logo, considera-se que:

As críticas aos modelos epistêmicos modernos, longe de negarem todas as transformações advindas da modernidade, como os direitos humanos, os direitos das mulheres e as constituições democráticas etc., resultam em revisões que colocam em xeque universalismos aparentemente inquestionáveis, contribuindo para a retomada de uma perspectiva que seja científica do ponto de vista do questionamento e da dúvida em relação também a essas totalizações. Dessa forma, em um viés decolonial, não se trata de negar a ciência e seus métodos, mas de, em um processo meticuloso e pautado em análises sistematizadas e por vezes relacionadas a demandas locais, compreender o que noções de conhecimento centralizadas e universais foram capazes de suprimir – e o que dualismos hierarquizantes são capazes de criar (cultura/natureza; homem/mulher; original/tradução; norte/sul) (BALIANA, 2020, pp. 3 – 4)

Santos (2007) acredita que se faz necessária a busca de uma diversidade epistemológica, porém entende que ela ainda está sendo construída pelo que seria um pensamento “pós-abissal”. Para a construção deste, propõe um aprendizado com as epistemologias “do sul”. Porém, deve-se pautar pela *co-presença radical*, e não por uma guerra de saberes com posturas intolerantes. Assim, levando-se em consideração a diversidade epistemológica do mundo, reconhece a importância da *ecologia dos saberes* (pensamento pluralista e propositivo). A ciência, assim, não deve ser dada como única possibilidade de conhecimento válida, monopolista, mas como parte da ecologia de saberes. “Na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica” (SANTOS, 2007, p. 87)

Mas como colocar em diálogo saberes “diferentes”? Dentro da ecologia dos saberes o autor identifica como possível essa dinâmica a partir “do uso de procedimentos adequados de tradução intercultural, mediante os quais é possível identificar preocupações comuns e aproximações complementares, assim como, está claro, contradições intransponíveis” (SANTOS, 2007, p. 91). Para a construção epistemológica da ecologia de saberes, destaca algumas questões que são fundamentais: a identificação

dos saberes, relacionar os diferentes saberes entre si e a natureza e avaliação das intervenções no mundo real possibilitadas pelos saberes. Essas perspectivas, no seu entendimento, promovem uma visão mais abrangente e um exercício de autorreflexão.

Boaventura de Souza Santos, ao falar sobre o diálogo intercultural, destaca a necessidade de se exercitar a hermenêutica diatópica. Nesta, por meio do reconhecimento de valores e características de culturas diferentes, criam-se consonâncias convergindo em uma “tradução intercultural” (que não pode ser confundida com uma tradução literal, como acontece na tradução linguística). Assim, estabelecem-se sentidos entre culturas diferentes, criando ligações entre uma cultura e outra. Nesse sentido, entende como necessário que se tome “consciência da incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra [...]” (SANTOS, 2003, p. 444). Isso pode ser percebido no rap indígena, quando os *rappers* dialogam com a linguagem contra-hegemônica do rap, com sua batida e ritmo, com as mazelas enfrentadas pelos grupos que se manifestam por meio desse estilo musical, identificando ali elementos de suas culturas e mesmo como uma forma de romper seu silenciamento frente à sociedade da “modernidade”.

A potencialidade da interculturalidade, frente à colonialidade, também é citada por Marin (2003, p. 13), já que ela “no campo epistemológico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas e postulados, de uma totalidade teórica dominante, que impregna o processo de construção de conhecimentos em nossas sociedades”. A partir de diálogos interculturais também é possível realizar o que Boaventura Souza Santos denomina de “justiça cognitiva”, que se reflete na justiça social. Propõe a materialização da justiça cognitiva e da “ecologia dos saberes” enquanto prática intercultural. Ou seja, reconhecendo a diversidade epistemológica existente no mundo de forma contra-hegemônica por meio desse encontro de culturas distintas, rompendo com o “epistemicídio”, valorizando e potencializando todas as formas de saberes. Assim, Santos (2006, p. 358) entende que:

A ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos. Há práticas de saber dominantes, assentes na ciência moderna ocidental, e práticas de saber subalternas, assentes em saberes não científicos, ocidentais e não ocidentais, e que esta hierarquia produz e reproduz a desigualdade social no mundo. As práticas de saber dominante são as que assentam na ciência moderna. Como esta não está distribuída equitativamente no mundo, nem como sistema de produção nem como sistema de consumo, as desigualdades no acesso, controle e uso da ciência são o resultado de

desigualdades sociais e reforçaram-nas (apud VALENÇA, 2014, pp. 247-248)

Muitas vezes, partindo-se do senso comum, o termo interculturalidade é entendido apenas como o contato entre pessoas de culturas diferentes, num nível de relação interpessoal. Porém, Catherine Walsh (2006) identifica que a simples existência desse contato interpessoal entre sujeitos de culturas distintas não se transmuta num processo de interculturalidade. A autora também observa a existência do que denomina “interculturalidade funcional” (multiculturalismo) que, como o próprio nome diz, tem a função de minimizar conflitos socioculturais, não levando em consideração as estruturas que cercam essas interações, que por sua vez acabam por atender às demandas e interesses hegemônicos (monoculturalismo).

Para Walsh (2006), para o exercício de uma pedagogia decolonial faz-se necessário o uso da interculturalidade crítica, que não se restringe a promover relações interpessoais ou minimizar conflitos entre pessoas ou grupos culturais distintos. Essa interculturalidade, enquanto diálogo, gera desconfortos, inquietudes e conflitos, devido a seu caráter questionador frente ao que está posto na sociedade enquanto algo natural, dominante e universal. Ela desestabiliza e possibilita o entendimento de que existem outras possibilidades epistêmicas para além das estabelecidas hegemonicamente. O que não significa que uma deve ser trocada por outra, mas a partir das tensões geradas nesses encontros deve-se buscar transformações que se dão pelas pedagogias decoloniais.

As pedagogias decoloniais, como nos apresentam Walsh (2009) e Mignolo (2003), não são invenções acadêmicas, e seu potencial está justamente no fato de surgirem nas lutas dos sujeitos e movimentos sociais. Sua origem está “[...] enraizada nas lutas e práxis que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projeto políticos” (WALSH, 2009, p. 28).

Partindo desses pressupostos, percebemos a pedagogia decolonial ou pedagogias decoloniais enquanto possibilidades que propõem desconstruir o que foi posto pela colonialidade. Entende-se que:

[...] é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e de-colonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial. Pedagogias que enfrentam o que Rafael Bautista (2009) colocou como “o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-ocidental”;

pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, “pedagogia(s) de-colonial(ais)”. (WALSH, 2009, p. 37)

Para pensarmos a proposta intercultural na educação, são de grande relevância as contribuições de Vera Candau, que além de dialogar com autores ligados aos estudos decoloniais, como, por exemplo, Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo e Catherine Walsh e trabalhar seus conceitos voltados para a educação, aponta o que denomina de categorias básicas para se pensar uma educação intercultural.

Na sua concepção, é preciso levar em consideração “sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas” (CANDAU, 2012, p. 245). São sujeitos e atores tanto indivíduos como grupos sociais de culturas diferentes, que promovem uma interação identificando as pluralidades e buscando o empoderamento e emancipação social que resultem em relações igualitárias. Quanto aos saberes e conhecimentos, destaca a necessidade de diferenciar esses termos, entendendo que o primeiro se refere às produções que emergem de práticas cotidianas, visões de mundo e tradições de grupos socioculturais e o segundo relaciona-se a conceitos e reflexões sistematizadas, vistos de forma científica e universalista numa perspectiva monocultural. (CANDAU, 2012)

Ao levar em consideração as práticas socioeducativas, Candau (2012) evidencia a necessidade de questionar os processos educativos que atendem a padrões hegemônicos, desconsiderando os contextos socioculturais vivenciados pelos sujeitos neles inseridos. Foca-se em mudanças nessa concepção, construídas coletivamente, que caminhem em práticas de diferenciação pedagógica conduzidas por uma multiplicidade de linguagens. Essas práticas socioeducativas não devem estar dissociadas do contexto político e social, visto que na categoria “políticas públicas” o foco é promover o que se denomina “democracia radical”, que leve em conta as mobilizações e anseios de movimentos sociais.

O rap indígena, com o qual optamos por trabalhar enquanto possível diálogo entre música e ensino de história, é uma das possibilidades de pedagogia decolonial que, enquanto proposta contra-hegemônica, contrasta-se à colonialidade. Isso porque, enquanto manifestação de uma interculturalidade crítica, representa uma ecologia de saberes, o empoderamento dos povos indígenas e sua busca por reconhecimento enquanto sujeitos históricos e culturais. Ele questiona o universalismo moderno “euro-USA-

centrado”⁹ e quebra o “silêncio” que lhes foi imposto pela subalternização. Mas o que vem a ser o rap indígena e qual sua possibilidade de uso na sala de aula? É o que discutimos no próximo item de nosso trabalho.

1.4. O rap indígena e seu potencial didático: Brô MC’s, OZ Guarani, MC Kunumi, Souto MC e Kaê Guajajara

Ao entender que a música possui uma relação com a história e pode ser pensada tanto como fonte documental como recurso didático, buscamos no rap indígena essa intertextualidade. Assim, apresentamos neste item o que se entende por rap indígena e, a partir dos conceitos e reflexões apresentados, identificamos o caminho a ser percorrido em nosso trabalho. A fim de explorar o potencial didático do rap indígena e as contribuições que esse estilo musical pode trazer para as aulas de história, foram escolhidos artistas dos quais utilizaremos músicas em nosso trabalho: Brô MC’s’s, Oz Guarani, MC Kunumi, Souto MC e Kaê Guajajara.

O Brô MC’s é um grupo de rappers indígenas que surgiu no ano de 2009, com a união de quatro jovens Guarani Kaiowá das tribos Jaguapirú e Bororó: Bruno Veron, Clemersom Batista, Kelvin Peixoto e Charlie Peixoto. Porém, a ideia inicial teria partido de Bruno Veron, já que enquanto era aluno da Escola Municipal Indígena Araporã, no ano de 2006, foi solicitado por um professor que os alunos realizassem um trabalho sobre o meio ambiente. Contudo, o trabalho deveria ser apresentado de uma maneira diferente, fugindo dos padrões acadêmicos corriqueiros. Foi quando Veron teve a ideia de usar a música, mais precisamente o rap, para levar a discussão da temática ambiental para a sala de aula.

Primeiro grupo de rap indígena brasileiro, o Brô MC’s encontrou dificuldades e resistências no início de sua jornada. No sentido de que causava um certo estranhamento essa mistura do português com o guarani nas letras do grupo. Além dessa questão, ressalta-se o preconceito em relação a indígenas se apropriarem desse tipo de ritmo por parte do público e, até mesmo, membros de seu povo duvidarem do bom êxito do projeto.

O grupo se originou na cidade de Dourados, localizada na região oeste do estado do Mato Grosso do Sul. Essa região é historicamente marcada por problemas de ordem

⁹ Valorização dos conhecimentos científicos produzidos pelos europeus e Estados Unidos em detrimento de outros saberes.

ambiental e conflitos ligados à demarcação de terras indígenas, onde o povo guarani-kaiowá luta em defesa do meio ambiente e de seu direito a terra. Além dessa problemática, os indígenas convivem com outras questões como a identidade indígena, o alto consumo de drogas e álcool, além dos elevados índices de suicídio nas aldeias. É nesse contexto que esse grupo se baseia para criar suas letras que marcam o estilo de contestação presente no rap.

Desde seu surgimento até os dias de hoje, o grupo tem participado de vários festivais regionais, nacionais e até em outros países, levando sua mensagem em defesa das questões ambientais e indígenas. Gravaram CDs, clipes, realizaram diversos shows e estão presentes nas redes sociais em plataformas de vídeo. Em seus trabalhos, o rap se apresenta enquanto forma de resistência ao racismo e à violência, os quais vivenciam constantemente. As letras trazem críticas voltadas para a destruição do meio ambiente, o preconceito, a matança de indígenas e invasões de suas terras. Buscam também uma forma de mostrar seus costumes e tradições ao mundo, adquirindo protagonismo e respeito.

A história e trajetória do grupo serviu como inspiração para a criação do filme “Pele Morta”, do qual os componentes do grupo também participam. No filme, rodado em 2018, na região de Dourados-MS, com direção de Denise Moraes e Bruno Torres e roteiro de Daniel Tavares, observa-se os enfrentamentos de um jovem indígena que sai da sua aldeia e parte para outras perspectivas. Tem como foco, contudo, o ponto de vista do jovem indígena. Mostra a cultura indígena de forma a desconstruir estereótipos comuns em nossa sociedade.

Freire (2010) destaca alguns desses estereótipos, considerando-os como cinco equívocos em relação aos povos indígenas: o índio genérico, as culturas indígenas como atrasadas, as culturas indígenas congeladas no tempo, os índios presos a um passado colonial e o brasileiro não ser índio. Os artistas indígenas que trabalham com rap por meio de suas letras e performances são elementos fundamentais que colaboram para a quebra desses mitos que foram cristalizados ao longo da história e ainda permanecem presentes nos dias atuais. Colaboram no sentido de mostrar que esses povos não estão presos ao passado, mas por meio de sua resiliência continuam sua luta por seus direitos e protagonismo enquanto sujeitos históricos e culturais. Num diálogo com a sociedade contemporânea de forma intercultural, o rap indígena é elemento fundamental que nos ajuda na compreensão desse processo.



Figura 1 - Integrantes do grupo Brô Mc's. FONTE: <https://abre.ai/dDe4>

Formado pelos denominados “jovens guerreiros Guaraní Mbya”, o grupo Oz Guaraní é oriundo do Jaraguá, região oeste da cidade de São Paulo. Nessa região habitam aproximadamente 200 famílias divididas em aldeias na zona urbana. Por meio de canções de Rap e Hip Hop, abordam a luta de seu povo, questões como: a demarcação de terras, a resistência indígena e os problemas enfrentados em suas comunidades. Os jovens Xondaro, Wera MC, Vlad MC e Mano Glovers juntaram-se nesse projeto a partir de protestos realizados pela reintegração de terras indígenas nas aldeias Tekoa Pyau e Tekoa Ytu. O Oz Guaraní é um dos primeiros grupos de rap indígena de São Paulo.

Por meio de suas letras o grupo aborda temáticas relacionadas ao seu cotidiano, ressaltando as desigualdades vivenciadas nas suas comunidades e as lutas dos povos indígenas por seus direitos. A militância não se dá apenas a partir do rap, pois participam ativamente de manifestações, protestos, assembleias e outros eventos relativos às demandas de seu povo.

Tendo como referências musicais Sabotage, Facção Central e Racionais MC's, o grupo percebeu o rap como linguagem pertinente às suas manifestações de resistência. A pouca infraestrutura para a produção de seu material artístico e suas apresentações não impediu esses jovens indígenas de buscarem parcerias e realizarem um trabalho independente. Aos poucos conseguiram o reconhecimento de seu trabalho entre seu povo, vendo a arte como um dos caminhos possíveis na luta pelos direitos indígenas, principalmente apresentando os problemas vivenciados diariamente.

Para além da luta pela ampliação das áreas demarcadas de suas aldeias, as famílias indígenas localizadas na grande São Paulo enfrentam outros problemas. Convivem com rodovias que atravessam seu território, o que causa grande poluição e até constantes atropelamentos. Problemas com lixo e abandono de animais por moradores das áreas vizinhas nas terras indígenas, falta de saneamento básico, além da invisibilidade. É nesse contexto de luta e resistência que se situa o grupo “Oz Guarani”. Os versos e rimas, que inicialmente eram vistos como ameaça pelos indígenas mais antigos, são atualmente uma manifestação criativa que interage com a sociedade não indígena e, além de levar as reivindicações desse povo, ajudam a preservar sua cultura, utilizando, por exemplo, a mescla entre a língua portuguesa e o guarani. O rap, assim como acontece nas comunidades pobres das cidades, está para os indígenas como símbolo de luta e resistência.



Figura 2 - Grupo Oz Guarani – integrantes. FONTE: <https://abre.ai/dDe5>

Também de origem guarani, oriundo da aldeia de Krukutu, localizada na região de Parelheiros, na zona sul de São Paulo, o jovem indígena Werá Jeguaka Mirim, o Kunumi MC, também usa o rap para falar do cotidiano e das causas de seu povo. A arte não é uma novidade na vida desse jovem, que é filho do escritor Olívio Jekupé, um dos pioneiros da literatura indígena no Brasil, e irmão do também escritor Tupã Mirim, que é co-autor de "Contos dos Curumins Guaranis". O jovem, que ficou mundialmente conhecido ao participar da abertura da Copa do Mundo de 2014 e levantar uma faixa que estava escondida em seu calção com os dizeres “demarcação já”, já gravou dois discos,

intitulados "My Blood is Red (2017)" e "Todo Dia é Dia de Índio (2018)", e publicou dois livros, "Contos dos Curumins Guaranis" e "Kunumi Guarani".

Por meio da música, Kunumi MC, utilizando a língua guarani, tenta mostrar um pouco da cultura de seu povo para o mundo, dando visibilidade à realidade indígena. Além de trazer problemas que são comuns aos indígenas no território brasileiro, como a questão da demarcação de terras, por exemplo, o artista traz outros elementos que promovem a reflexão sobre o lugar social do indígena no Brasil. Faz referência aos preconceitos e estereótipos em relação a esses povos e o desconhecimento em relação à pluralidade cultural existente entre eles.

Em suas letras é possível identificar a preocupação em mostrar o indígena do presente, não aquele que está preso num passado colonial longínquo que costumamos ver nos livros didáticos. Destaca o indígena que convive com a internet e que se utiliza de elementos como o rap e a literatura para dialogar com a sociedade. Logo, leva os costumes de seu povo e suas contribuições, a natureza, além de denunciar os problemas que enfrentam em seu cotidiano. Primeiro rapper indígena solo do Brasil, figura ao lado dos grupos Brô MC's e Oz Guarani como destaque do rap indígena.

O rap, na vida de Kunumi MC, veio depois da literatura, herdada do pai escritor e também da oralidade da mãe, uma contadora de histórias, apesar de não saber ler e escrever em português. Nessa transposição para a música o artista percebeu que a língua poderia ser um veículo de resistência e que, o rap, enquanto estilo musical, apresentava uma linguagem mais atrativa, principalmente para o público jovem. Nesse sentido, acreditava estar contribuindo para o esclarecimento de seu povo em relação às suas causas buscando mais jovens engajados na militância em defesa das pautas dos povos indígenas.



Figura 3 - Kunumi MC. FONTE: <https://abre.ai/dDe6>

O rap indígena também conta com figuras femininas que vêm ganhando cada vez mais espaço com suas composições e se destacando no cenário desse estilo musical. Uma das rappers que traz questões importantes em suas letras é a paulista Caroline Souto de Oliveira. Mais conhecida como Souto MC, a rapper que cresceu em Itaquaquetuba, na região metropolitana de São Paulo – SP, fez suas primeiras composições aos 14 anos de idade e desde então produziu trabalhos independentes destacando suas vivências, vindo a lançar seu primeiro álbum, “Ritual”, em 2019. Dentre suas pautas estão a luta por temas como a diversidade de gênero e a inclusão.

Souto MC é filha de Pedro Neto, descendente do povo Kariri, que tem sua maior concentração populacional no semiárido no Nordeste brasileiro. A artista, que cresceu na região metropolitana de São Paulo, teve, além do rap, influências do samba, estilo musical que sempre ouviu dentro de casa e nas rodas de samba que sempre frequentou. Tem como referência artistas como Leci Brandão, Alcione, Ivone Lara, Clementina de Jesus, João Nogueira, Fundo de Quintal, dentre outros. É perceptível em suas composições o diálogo com o samba, tanto na questão rítmica quanto na sonoridade e utilização de instrumentos musicais próprios desse estilo.

Na busca de sua ancestralidade kariri, a artista procurou um contato maior com vários povos indígenas, na perspectiva de entender as questões que marcam a luta destes povos, enveredando por elas em suas composições. Para além das questões indígenas, a artista, que sempre se engajou e posicionou-se politicamente, tem como causa de grande

relevância em suas composições o feminismo. Souto MC critica as características de uma sociedade em que se observa o machismo enraizado e a falta de protagonismo feminino em diversas áreas. Além disso, busca principalmente reafirmar a presença feminina na cultura hip hop e abrir espaços para outras artistas. Por meio da força de suas letras, a artista se tornou conhecida no cenário do rap nacional pelo seu “flow”, que é um termo do rap que designa a fluidez das composições, ou seja, a forma como as palavras se encaixam com a batida do rap, trazendo uma riqueza melódica dentro desse estilo.

A “braba”, como é conhecida entre os rappers, já realizou vários trabalhos importantes em sua carreira. Dentre eles destaca-se o clipe “Mambo”, um trabalho todo produzido por mulheres, no qual a artista misturou elementos da música latina ao rap brasileiro. Em 2018 recebeu o “Prêmio Sabotage” de melhor MC (mestre de cerimônia, o que lhe rendeu grande destaque no cenário nacional do movimento Hip Hop).

O álbum “Ritual”, lançado em 2019, pode ser considerado um divisor de águas na carreira da artista. Nele pode ser observada a busca pessoal da compositora por sua ancestralidade indígena, bem como a valorização das “identidades” desses povos que lutam por sua visibilidade e direitos. Com oito faixas autorais, o disco contou com a participação de vários artistas reconhecidos no mundo do rap, do samba e de outros estilos musicais que são referências para Souto MC, como Kunumi MC, Jean Tassy, Rodrigo Ogi, Bia Ferreira e Nenê Cintra.

A primeira faixa do álbum é uma das mais marcantes, pois traz um poema declamado pelo pai da artista, Pedro Neto, intitulado “Warakedzã”. O poema carrega consigo toda a riqueza de conteúdo que está presente no álbum. Dentre outras questões, aborda a diversidade dos povos indígenas, a luta desses povos pela sobrevivência e visibilidade, sua resistência frente ao genocídio, epistemicídio e a importância de se buscar a ancestralidade cultural desses povos nesse processo de luta. As demais composições também ressaltam a importância de se valorizar e resgatar as tradições ancestrais, e questionam estereótipos relacionados aos povos indígenas quando debatem sobre a mistura entre os rituais e as tecnologias. Como o fato, por exemplo, de muitas vezes ser questionada a identidade indígena quando este não está usando uma roupa ou adorno “tradicionalmente típico”, como um cocar ou um arco e flecha, mas porta um aparelho celular, como é citado na música “Retorno”.

As composições da rapper Souto MC contribuem ricamente para discutirmos a contribuição do rap em diálogo com a temática indígena dentro de uma proposta

decolonial, já que carregam a sua ancestralidade indígena e buscam a visibilidade desses povos, retratam suas angústias e lutas frente a uma sociedade universalista e eurocêntrica, que ainda oprime, subalterniza e trata de forma preconceituosa e estereotipada as culturas indígenas.



Figura 4 - Souto MC. FONTE: <https://abre.ai/dDe7>.

Outra rapper que por meio de seu trabalho artístico tem levado as causas indígenas para um debate amplo é Kaê Guajajara. Além de rapper, a cantora, atriz, arte educadora, atriz, escritora e *digital influencer* tem sido uma forte ativista das causas indígenas, denunciando os problemas sociais e o preconceito que esses povos enfrentam em nossa sociedade. Pertencente à etnia Guajajara, a artista nasceu em Mirinzal, no estado do Maranhão, e devido ao fato de viver em terras não demarcadas e seu povo sofrer constantes ataques de grupos de madeireiros, mudou-se para o Rio de Janeiro, passando a viver no complexo de favelas da Maré. Nesse contexto é que a artista teve seus primeiros contatos com o rap, buscando suas referências a partir da participação em rodas de rimas, apresentações de dança e outros elementos ligados ao hip hop. Essa realidade não é exclusiva da artista, já que com a falta de demarcação de terras vários indígenas se deslocaram para as grandes cidades brasileiras, passando a viver em favelas e enfrentando a dura realidade social destes locais.

Sofrendo várias formas de preconceito desde sua infância devido à sua origem étnica e social, a cantora busca na música um mecanismo de resistência cultural e forma de romper com o silenciamento e invisibilidade dos povos indígenas. Apropriando-se do rap, além de denunciar a problemática da demarcação de terras indígenas, aborda outros problemas vividos por esses povos que, devido às invasões de suas terras, viram-se obrigados a se deslocar muitas vezes para os grandes centros urbanos, exilando-se principalmente em favelas. Denuncia também a destruição da natureza, o genocídio e os preconceitos sofridos pelos povos indígenas concomitantemente ao apagamento de suas culturas e histórias.

Além de misturar seu idioma nativo “zeeg’ete” à língua portuguesa em suas composições, como forma de valorização da língua, e ao mesmo tempo fazer-se ouvir por meio da comunicação na língua “oficial” brasileira, é perceptível em suas músicas um hibridismo que vai além da letra. Nota-se, por exemplo, a presença da sonoridade da música indígena e também africana com utilização de ritmos e instrumentos provenientes dessas culturas, como o uso de maracas, flautas, atabaques, dentre outros. O rap é usado como mecanismo de expressão, falando das vivências e das lutas cotidianas de seu povo, nele a artista mistura elementos de sua ancestralidade musical a uma música urbana.

Buscando abrir espaço e dar visibilidade para artistas indígenas de forma independente, a artista encabeçou e criou o selo “Azuruhu”, por meio do qual, a partir de uma busca da força da coletividade, acolheu vários artistas indígenas contemporâneos de diversas áreas ligadas à literatura, à música e ao audiovisual. Dentre os artistas que fazem parte do projeto liderado por Kaê estão Kandu Puri, Brisa Flow, Ian Wapichana e Mirindju. Além de sua produção musical, destaca-se seu trabalho na literatura. É autora do livro “Descomplicando com Kaê Guajajara – O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta anti-racista”, lançado em 2020. Na obra, traz várias informações sobre os povos indígenas a partir da perspectiva de vários desses povos, buscando o rompimento de estereótipos e preconceitos em relação a estes.



Figura 5 - Capa do livro de Kaê Guajajara. FONTE: <https://abre.ai/dDfb>

Ao longo de sua carreira a artista tem produzido importantes trabalhos que versam sobre as questões indígenas. Nos EP's “Hapohu” e “Uzaw”, lançados respectivamente em 2019 e 2020, aborda, dentre outras temáticas, a invisibilidade dos povos indígenas, a luta pela demarcação de terras e o genocídio desses povos. Em “Wiramiri”, EP também lançado em 2020, traz uma importante reflexão sobre um dos estereótipos que podemos questionar a partir da proposta dos estudos decoloniais, referente a uma visão essencialista de que o “índio” está preso ao passado e quando se apropria de elementos contemporâneos da “sociedade branca” perde a sua identidade. Nesse sentido, a artista questiona esse estereótipo, abordando a relação entre “ancestralidade e futurismo”, entendendo, inclusive, que só há um futuro possível para a humanidade, que está justamente no resgate da ancestralidade dos povos indígenas e sua maneira de ver o mundo e preservar a natureza. Logo, evidencia-se a importância dos saberes desses povos e sua vasta contribuição para repensar nossas práticas em nosso planeta. Em uma entrevista, ao ser perguntada sobre o “futurismo indígena”, Kaê destaca a necessidade de se repensar o caminho que foi construído pelos brancos, ressaltando que:

O futuro indígena pra mim só pode ser ancestral. Justamente fazendo esse caminho de volta. A gente não tem como pensar no futuro novamente com a narrativa do branco, que é evoluir e passar por cima de tudo, matar quem precisar. A gente já tá assim num ponto em que o planeta não está aguentando. Tudo está em desequilíbrio não só aqui fisicamente como espiritualmente também. Como vai ser quando a gente sair da pandemia, como vai ser quando a gente for melhor? Esse “melhor” é a volta pra casa, tomar a nossa mente coletiva, que é isso que faz com que a gente preserve não somente a natureza, mas como todos à nossa volta. Tudo que eu estou fazendo aqui é uma coisa que volta pra mim de novo. Imagina isso a nível mundial, no planeta Terra. Olha o que os brancos estão fazendo até agora. Então pensar no futuro é pensar na volta pra casa, é pensar em como que a gente vai fazer pra existir. (CAETANO, 2021, n.p.)

Na mesma entrevista, a cantora fala sobre a luta antirracista e a importância que os povos indígenas têm nesse processo, no sentido de se empoderarem e se manifestarem de diversas formas. Seja na literatura, na música, ou em qualquer outra forma de expressão, acredita que assim como tem feito enquanto cantora, escritora e *digital influencer*, outros indígenas devem buscar visibilidade e não deixar que outros falem por eles. Ao contrário, é preciso mostrar que estão presentes na sociedade e coexistem juntos a todos os demais povos e culturas, relacionando-se de forma intercultural. Não estão presos ao passado com uma cultura estática, ao contrário, por meio da interação também se apropriam de elementos de outras culturas, como o rap, por exemplo, e buscam por meio destes maior visibilidade.

Como se expressa na letra do rap “Mãos vermelhas”, ela e os outros indígenas têm usado a música como um mecanismo de denúncia e resistência. São capazes, assim, de chegar a várias pessoas por meio de sua sonoridade, sua batida e poesia, passando uma mensagem que desconstrói estereótipos e preconceitos, que valoriza suas culturas (que são diversas) e que manifesta suas mazelas sociais. Mostra, principalmente, que os povos indígenas estão muito além daquilo que foi apresentado nos livros didáticos, na literatura romântica ou mesmo nos relatos de viajantes europeus e bandeirantes. Revela que é possível conhecer “outras verdades” sobre estes povos que estão do outro lado da “linha abissal”.



Figura 6 - A artista Kaê Guajajara. FONTE: <https://abre.ai/dDfd>

A partir do que se observa sobre a atuação desses artistas indígenas e o estilo musical utilizado por eles, verifica-se um diálogo destes com a “cultura ocidental”, apropriando-se de elementos desta a fim de expressarem suas lutas e inquietações. Nesse processo de interculturalidade denunciam a marginalidade social que vivenciam e como foram subalternizados. Ou seja, o rap tornou-se um meio de onde surgem outras possibilidades de narrativas contra-hegemônicas. Nele os povos indígenas, tendo como interlocutores os rappers indígenas, têm denunciado a marginalização e subalternização a que ainda são submetidos na sociedade brasileira. Além disso, é prática intercultural da qual emergem seus saberes e cultura. Como evidencia Nascimento (2014):

a apropriação de elementos da cultura Hip Hop, alegadamente mais uma instância de imperialismo cultural agora sob domínio estadunidense, tem se tornado um meio através do qual são criados novos espaços de enunciações contra-hegemônicas, contra a marginalização racial histórica, de denúncia das condições de vida dos povos indígenas na periferia contemporânea do sistema-mundo moderno/colonial e ainda de emergência de histórias locais negligenciadas, de conhecimentos subalternizados, e de práticas e sensibilidades aos quais sempre foram imputadas categorias que instituem inferioridade. (NASCIMENTO, 2014, p. 94)

1.4.1 – O Rap e o Hip Hop

O rap tem sido utilizado como forma de contestação pelos jovens indígenas que expressam em suas letras as lutas diárias de seu povo. Cabe ressaltar que esse estilo musical se insere na cultura *Hip Hop*, que traz outros elementos como o grafite, a dança *break*, além de outros ligados ao vestuário e acessórios que são utilizados pelos MC's e DJs. Esses dois últimos estão diretamente ligados ao estilo musical *rap*. Faz-se relevante apresentarmos¹⁰, brevemente, uma contextualização na qual se insere o rap indígena, o qual tomamos como fonte de análise e ferramenta didática para o ensino de história.

Tendo sua origem na década de 1970, nos Estados Unidos da América, o movimento *Hip Hop* tornou-se expressão cultural de grupos tradicionalmente subalternizados naquele país. Jovens negros dos guetos das grandes cidades se utilizavam da dança *break*, do *graffiti* e das rimas do *rap* para extravasarem suas angústias, bem como para contestar as desigualdades sociais, discriminação e preconceito presentes naquela sociedade. Mas o que unia grafiteiros, dançarinos e *rappers*? “(...), eram todos jovens, marginalizados, pobres, tinham os mesmos problemas, desejos e gostos. Juntando tudo isso, não demorou muito para que eles realizassem atividades conjuntas – afinal, o *Hip Hop* era uma expressão cultural da diáspora africana.” (MENDES, 2020, pp. 27 - 28)

No Brasil, o movimento *Hip Hop* chegaria nos anos de 1980, vindo primeiramente por meio da dança *break*. Apropriando-se de movimentos visualizados em filmes estadunidenses que chegavam por aqui, jovens paulistanos se reuniam em praças da cidade a fim de praticar a dança e reproduzir o que assistiam. Junto à dança viriam as primeiras rimas do *rap*, de início descomprometidas, mais como forma de diversão.

¹⁰ Para saber mais sobre o movimento *Hip Hop* e seus desdobramentos, indicamos a leitura de: ALVES, F. S., e DIAS, R. A dança break: corpos e sentidos em movimento no *Hip-Hop*. In: Revista Motriz. Rio Claro, v. 10, n.1, p. 01-07, jan./abr. 2004. FELIX, João Batista de Jesus. *Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-01052006-181824/publico/tese.pdf>. Acesso em: 21 de Agosto de 2021. HERSCHMANN, M. Espetacularização e alta visibilidade: a politização da cultura hip-hop no Brasil contemporâneo. In: João Freire Filho; Micael Herschmann. (Org.). Comunicação, Cultura & Consumo. A (des)construção do espetáculo contemporâneo. 01ed. Rio de Janeiro: Ed. E-Papers, 2005, v. 01, p. 137-154. KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, Racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. São Paulo em Perspectiva, v. 13, n. 3, p. 95-106, 1999. LARA, A. H. (1996). Grafite: Arte urbana em movimento. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.academia.edu/1362782/Grafite_arte_urbana_em_movimento. Acesso em 19 de Agosto de 2021. NEVES, Marília e Ortega, Rodrigo. Do trap ao rap acústico, qual é a do novo hip hop brasileiro? G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2019/01/16/do-trap-ao-rap-acustico-qual-e-a-do-novo-hip-hop-brasileiro.ghhtml>. Acesso em: 22 de agosto de 2021. TEPERMAN, Ricardo. Se liga no som: as transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015

Elementos próprios da cultura brasileira como a influência das emboladas, dos repentes e do samba dariam um contorno diferenciado ao *rap* produzido no Brasil. (MENDES, 2020).

Não tendo espaço na grande mídia, inicialmente, os *rappers* desenvolveram seus trabalhos nas comunidades. Com gravações independentes e tendo as músicas tocadas em rádios comunitárias (às vezes clandestinas), foram ganhando mais ouvintes e admiradores e emplacando alguns sucessos que levariam esses artistas a participarem em programações da TV aberta, em programas de grande audiência nacional. Aos poucos, o grande público, para além das comunidades, teria contato com esse estilo musical e se familiarizaria com nomes como MV Bill¹¹, Racionais MC's¹² e Marcelo D2¹³. No entanto, ainda existem preconceitos e estigmas em relação aos rappers, mesmo com essa conquista de espaço na mídia, nas plataformas digitais e inclusive com público no exterior cada vez mais crescente. Como destaca Celeste (2019):

Não se pode afirmar que esses estigmas tenham acabado, mas nessas últimas décadas, quando vários rappers e bandas frequentam os principais circuitos musicais do país, programas de TV, ganham prêmios e estão presentes nas principais plataformas e suportes digitais de divulgação de canções, chegando inclusive a excursionar e terem público fora do Brasil, tais estigmas e preconceitos pode-se dizer que foram minimizados. (CELESTE, 2019, p. 64)

Como se observa, ao longo de sua existência o *rap* e suas letras sofreram com o preconceito, principalmente por virem de grupos sociais subalternizados no decorrer da história de nosso país: jovens negros das comunidades de grandes metrópoles. Mas foi justamente essa condição e contexto social que levaram a momentos de reflexão entre esses grupos que se reuniam para tratar de problemas comuns em suas comunidades e compor suas rimas. Rimas que expressam problemas sociais cotidianos como “pobreza,

¹¹ MV Bill é um famoso rapper brasileiro nascido no Rio de Janeiro, que também tem trabalhos como cineasta, ator e escritor. Teve seu primeiro álbum, “Traficando informação”, lançado no ano de 1998. Desde então gravou mais três álbuns, um disco de vídeo e como escritor lançou dois livros. Seus trabalhos renderam algumas polêmicas, sendo inclusive acusado de apologia ao crime na época em que gravou o primeiro álbum. O artista também recebeu alguns prêmios importantes, destacando-se os concedidos pela UNICEF, por seu ativismo e politização como rapper, além do título de “cidadão do mundo”, concedido em 2003 pelo “Fórum Mundial das Culturas”, na cidade de Barcelona.

¹² O Grupo Racionais MC's, composto por Edi Rock, Ice Blue, KL Jay e Mano Brown, foi fundado no final da década de 1980, em São Paulo, destacando-se como um dos mais importantes no cenário do rap brasileiro. Em suas letras utiliza o rap enquanto linguagem contra-hegemônica para denunciar, principalmente, a violência, a discriminação e a miséria vivenciada por jovens negros nas periferias brasileiras.

¹³ O rapper carioca Marcelo D2 ficou famoso como vocalista da banda Planet Hemp, desenvolvendo mais tarde uma carreira solo. Destacou-se no cenário do rap pelo seu estilo musical híbrido, misturando elementos da black music, samba e o BeatBox (sons de batidas rítmicas produzidos com a boca).

perseguição policial, desemprego, drogas, distribuição de renda, conflitos entre facções rivais, a falta de educação, sexualidade, a falta de saneamento básico, lazer, cultura, criminalidade, privações diversas, entre outros.” (MENDES, 2020, p. 39).

O rap tem algumas peculiaridades enquanto elemento constitutivo do Hip Hop, sendo a representação musical desse movimento que se expressa por meio da voz e do som. Os sons e melodias, previamente preparados, são executados nos denominados *pick ups* ou toca discos. O MC (Mestre de Cerimônia) ou *rapper*, na maioria das vezes, é o autor da música e encarrega-se da parte cantada das letras, e o DJ (Disc jôquei) de criar e executar os sons por meio das mixagens (mistura de diferentes sons, instrumentos, vozes e efeitos sonoros) e sampleagens (com gravações de recortes de sons instrumentais e trechos de outras músicas que são editados). Logo, pode-se dizer que o rap mistura ritmo e poesia, expressada nas letras e composições, como se observa na própria etimologia da palavra e sua ligação com o movimento Hip Hop. Felix (2005) discorre sobre essa questão:

Cabe-nos analisar o que é o Hip Hop. A nosso ver, é fundamental informar, conforme já referimos, que ele é constituído por quatro elementos: o primeiro e o segundo elementos são o DJ e o MC; a arte que eles desenvolvem é o *rap*, que é o resultado da reunião de duas palavras *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). Trata-se de um tipo de ‘canto falado’ cuja base musical é tirada do manuseio de duas *pick-ups*, comandadas pelo DJ, que incrementa sua apresentação com a introdução de efeitos sonoros denominados *scratch*, *back to back*, *quick cutting* e mixagens. A outra personagem na realização do *rap* é o MC, que é a pessoa que ‘fala’ ou canta a poesia. Aqui os elementos são as figuras do DJ e do MC e não a sua prática artística, no caso o *rap*. (FELIX, 2005, p. 62)

Em relação à sonoridade, observa-se no rap “um ritmo cadenciado, cujas palavras ditas em tom de declamação, demarcam uma de suas principais características. Em geral, o conteúdo das letras trata das experiências de seus protagonistas [...]” (LUZ, 2007, p.180). Enquanto relato musical, o rap aborda temáticas sociais do gueto, das periferias, das populações subalternizadas. Expressa-se também com um vocabulário próprio das periferias, a partir das rimas que marcam uma linha rítmica. Mais que uma música com ritmo e letra, o rap pode ser entendido enquanto performance oralizada (ZUMTHOR, 2018), pela combinação de vários elementos que o compõem, como, por exemplo, as vestimentas e acessórios usados pelos rappers, seu estilo e forma de comunicar com o público, além da forma como é apropriado pelo público. Para além de autor, o rapper

também é um instrumento que dá voz às inquietações e anseios de grupos excluídos pela sociedade. É aquele que subverte e questiona os padrões e modelos hegemônicos.

Abarcando outras temáticas em suas narrativas e dialogando com outros ritmos, o rap também viria a incorporar outros sujeitos. Sujeitos que buscam, por meio desse estilo musical, seu empoderamento e representatividade, exprimindo suas lutas e pautas atreladas a movimentos sociais. Dentre estes, encontram-se os rappers e grupos de rap indígenas que, assim como outros grupos de rap não indígenas, utilizam-se dessa manifestação enquanto meio de contestação frente à opressão e marginalização a que foram condicionados historicamente. Observa-se que:

No Brasil, a título de exemplo, o rap foi consumido e ressignificado conforme as regiões, e as disparidades daí advindas podem ser observadas em relação aos aspectos locais, mesmo que a origem e o local de maior expressão sejam o mesmo, ou seja, a periferia. Estes espaços apresentam características particulares no que concerne às canções, mas as formas de produção sofreram influências musicais diferenciadas. (MACEDO, 2011, p. 264)

Por meio do rap, jovens indígenas têm mostrado à sociedade as dificuldades encontradas em suas aldeias, seja no interior do Brasil, caso do Brô MC's, do Mato Grosso do Sul, ou nas grandes metrópoles, caso de OZ Guarani e Kunumi MC, de São Paulo. Os recorrentes ataques de fazendeiros aos indígenas, a não demarcação de terras, além das várias formas de violência, racismo e preconceito sofridas por esses povos estão presentes nas letras desses artistas. Estes utilizam o rap como ferramenta de contestação e ao mesmo tempo conservação de seus costumes e língua.

É nesse sentido que se observa no rap indígena um potencial didático a ser utilizado nas aulas de história. Primeiro, porque é um estilo musical que chama a atenção dos adolescentes e jovens por sua cadência e ritmo. Segundo, porque trata de questões presentes na vida da maioria de nossos alunos da rede pública de educação, que convivem com problemas semelhantes de exclusão social. Logo, trazer o rap para a sala de aula não meramente como forma de ilustração ou entretenimento, mas como fonte de análise, significa aproximar-se da realidade vivida por nossos alunos em seu cotidiano. Por último, tratar a temática indígena na sala de aula é sinônimo de resistência e luta, o que nos leva ao rap indígena como documento a ser explorado para esse intento. Além de promover a interculturalidade, já que se observa o diálogo entre culturas diferentes e os artistas indígenas se apropriam da linguagem do rap para expressar sua arte e inquietações do cotidiano.

Dentro da perspectiva dos estudos decoloniais, a qual escolhemos para tratar a temática indígena no ensino de história, o rap desponta como uma linguagem capaz de manifestar as inquietações desses povos frente às opressões sofridas e como mecanismo de expressão cultural. Logo, demonstra grande potencial enquanto narrativa contra-hegemônica e prática decolonial. Isso porque enfatiza o empoderamento de jovens indígenas que buscam, por meio desse estilo musical, enfrentar a condição de silenciamento que lhes foi imposta historicamente em nosso país, denunciando os preconceitos e discriminações sofridas, os estereótipos a eles atribuídos e as mazelas sociais que enfrentam na contemporaneidade. E o fazem a partir de um hibridismo linguístico no qual a língua originária, no caso o Guaraní, é utilizado nas composições como mecanismo de resistência cultural, apropriando-se da linguagem do rap. (NASCIMENTO, 2014).

Tendo como foco a linguagem musical enquanto fonte e ferramenta pedagógica e, optando pelo estilo musical *rap* para se trabalhar a temática indígena dentro de uma proposta decolonial para o ensino de História, buscamos nas composições de artistas indígenas as fontes documentais para nossa proposta. São a partir dessas referências que percebemos nos artistas Brô MC's, Oz Guaraní, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara uma possibilidade de diálogo entre música e história, utilizando o rap indígena como instrumento didático para o ensino de história. Tem-se em consideração, principalmente, que o rap é um estilo musical que utiliza uma linguagem acessível aos alunos da faixa etária (pré-adolescentes) com a qual pretendemos trabalhar, além de trazer uma narrativa contra-hegemônica que lhe atribui esse caráter decolonial. Além disso, os artistas escolhidos se utilizam do hibridismo cultural ao se apropriarem do rap para manifestar suas lutas e a história de seu povo, numa proposta intercultural.

Além de motivar e propor o uso de outra possibilidade documental na sala de aula, ir além da letra e da melodia e compreender essa peça musical dentro de um contexto cultural de resistência instiga a pensar o outro e suas contribuições. O outro, no caso, é o indígena, que a partir de suas inúmeras contribuições para nossa nação, mesmo antes de sua “invenção” em 1500, ainda é apresentado em livros didáticos, currículos e espaços midiáticos a partir de uma visão colonialista.

No capítulo II tentaremos identificar o quanto os currículos serviram ao longo do tempo para perpetuar um ensino eurocêntrico, no qual os indígenas não são lembrados enquanto protagonistas dentro da história de nosso país. Além disso, refletimos sobre o

ensino da temática indígena como política pública de ensino, além de apontamentos relativos à implantação da Lei 11.645/2008 e seus desdobramentos em relação ao ensino de história como perspectiva de mudança.

2. A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. A temática indígena e os currículos: uma construção histórica

Neste item abordaremos a concepção de currículo e como a construção dos currículos de história se deu historicamente. Dentro da análise dessa construção poderemos identificar que a temática indígena foi durante muito tempo “esquecida” ou abordada dentro de paradigmas eurocêntricos, nos quais não se deu visibilidade às culturas dos povos indígenas. Assim, torna-se possível compreendermos como esse processo histórico está ligado à colonialidade do poder, do saber e do ser, gerando o epistemicídio e reafirmando preconceitos e estereótipos em relação aos povos indígenas na educação básica.

Ao refletirmos sobre a temática indígena no ensino de história, é imprescindível entender como ela se insere no currículo. Currículo este que compreende um rol de conteúdos e temas que devem ser trabalhados em cada etapa do ensino. A ideia de currículo e sua construção dentro do ensino de história no Brasil variou ao longo do tempo, refletindo as mudanças culturais, sociais e políticas, bem como as ideologias que compreendem o âmbito educacional. O currículo não é apenas um conjunto de matérias a serem trabalhadas a cada ano ou série, mas um plano que reflete concepções epistemológicas (MOULIN, 1974).

Ao discutir sobre os múltiplos entendimentos relacionados à ideia de um currículo de história e à etimologia da palavra currículo, Gabriel (2019) identifica no currículo tanto a ideia de um percurso ou caminho a ser percorrido, que se apresenta a partir de uma listagem ou programa de conteúdos a serem seguidos (o que a autora chama de substantivado), quanto a ideia do “ato de percorrer” (verbo). Nesta, a noção de currículo é ampliada, levando em consideração não somente os conteúdos em si, mas também a “incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e age nesse percurso” (p. 73). A autora salienta também que a ideia de currículo e o ensino de história se confundem ao longo do tempo, de modo que a organização de conteúdos em diferentes níveis de ensino sofreu ao longo do tempo reformas curriculares, estas relacionadas a “contextos sócio-históricos distintos”.

De acordo com Jesus (2008), por ser um elemento cultural e social, o currículo é construído a partir de ideais que refletem proposições políticas de uma determinada

sociedade, sendo esse processo resultante de embates que se dão no encontro de ideologia e cultura. Portanto, o currículo manifesta as relações de poder e pode ser utilizado como elemento de manutenção ou de transformação. Assim, o desenvolvimento dos currículos pode ter tanto uma postura tradicional como libertadora. Logo, entende-se que:

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico. (JESUS, 2008, p. 2641)

Bezerra (2016) destaca sobre a necessidade de se observar algumas questões na seleção e organização dos conteúdos de história para o ensino. Essa seleção está relacionada à preocupação de como se dá a construção do saber escolar, que envolve, para além dos conteúdos, “que não são fim em si mesmos”, capacidades e habilidades. Nesse sentido, considerando a importância dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, a seleção dos mesmos não é algo dissociado do contexto social e cultural historicamente constituído, “mas abrangem também os procedimentos, os valores, as normas e as atitudes” (p. 39).

As opções e escolhas, presentes nos currículos, estão intimamente ligadas a um determinado contexto histórico, refletindo, pois, as relações de poder e os embates sociais e culturais presentes em cada período. Para entender como a temática indígena é tratada nos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental na atualidade, e como se deu esse processo de inserção, faz-se necessário realizarmos uma breve incursão pela história do ensino de história no Brasil, entendendo a construção dos currículos de história a partir desse contexto mais amplo. Ou seja, não se pode dissociar a construção dos currículos da história do ensino de história. Por ser a história do ensino de história marcada por concepções tradicionais, numa perspectiva eurocêntrica, entende-se que os currículos também expressam essa característica. Não há espaço para a inserção de temas relacionados a povos tradicionalmente subalternizados e inferiorizados em nossa História, como aconteceu com os negros e indígenas, por exemplo.

É importante analisar as concepções de história enquanto disciplina desde o século XIX e o lugar do ensino da história. Identifica-se também as discussões acerca do ensino e aprendizagem do que se entende enquanto conhecimento histórico, e como foi a trajetória desse ensino na educação básica de nosso país, o ensino e a produção acadêmica, formação e atuação dos professores, além da relação entre saber acadêmico e

escolar, o que se reflete de forma relevante na construção dos currículos. Além do mais, cabe ressaltar a seguinte reflexão:

A História ocupa um lugar estratégico no currículo do ensino fundamental, pois, como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo permanente de (re)construção, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo de determinados lugares, tempos, circunstâncias. Assim, os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História – sejam aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial, sejam os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim, relações de poder (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

Entender esse processo, em que a construção de programas curriculares se insere, significa não só identificar suas nuances, mas também permite posicionar-se de forma crítica perante as concepções do que é ensinar e aprender história no Brasil hoje. Isso porque ocorreram poucas rupturas significativas ao longo dos anos, e estas não foram capazes de proporcionar a superação de estereótipos e paradigmas. Estes ainda permanecem se contrapondo ao que se espera em nossa legislação e estudos mais recentes acerca da epistemologia, metodologia e didática de história. Essa questão está intimamente ligada à inserção da temática indígena no ensino de história, devido à permanência de um modelo de currículo eurocentrado.

Ao percorrer a historiografia do ensino de história nos deparamos com várias concepções do que é ensinar história, desde o século XIX até a última década do século atual. Observa-se que a história e, principalmente, seu ensino serviram a interesses diversos, construindo e afirmando ideologias. No prefácio da obra *Apologia da História ou ofício do historiador* (BLOCH, 2001), Jacques Le Goff, ao refletir sobre as contribuições de Marc Bloch, evidencia que “a ciência histórica é um fenômeno ele mesmo histórico, submetido às condições históricas. Legitimidade da história, mas também fragilidade da história”. (LE GOFF, 2001, p. 18).

Fonseca (2003) trata do papel dos jesuítas na educação brasileira destacando as características desse ensino até a reforma pombalina. Evidencia que a constituição da História como disciplina escolar no Brasil (com objetivos definidos e métodos pedagógicos próprios) ocorreu após a independência. Os currículos incluíam “História

Sagrada”, “História Universal” e “História Pátria”, ocorrendo debates sobre o ensino que envolviam liberais e conservadores (Estado e Igreja).

Bittencourt (1993) analisa o momento de constituição da História enquanto disciplina. No período estudado (1837-1907) verifica-se uma maior preocupação com o ensino secundário, pensando-se a formação dos quadros burocráticos do Estado. Nesse quadro, caberia à História colaborar na composição de “uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando-lhe os padrões culturais do mundo ocidental cristão, fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado” (BITTENCOURT, 1993, p.147). Logo, não caberia nesse momento pensar os povos indígenas, já que seus saberes estariam do outro lado da “linha abissal”, não podendo contribuir em nada para formar homens “civilizados”, dentro de uma proposta de formação moral do cidadão e o civismo.

No final do século XIX, identifica-se a superação da história ligada ao sagrado e à valorização do sentimento nacional associado ao cientificismo. Ocorre a criação de heróis nacionais profanos, compondo uma galeria de brasileiros ilustres que exemplificam um modelo de comportamento a ser imitado numa perspectiva nacionalista (lembrados e firmados por meio da memorização). Os povos indígenas mais uma vez não estão no rol das “personalidades” a serem lembradas dentro da história do Brasil.

A partir das contribuições de Guimarães (1988) relativas à fundação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) e sua ligação com um projeto de uma história nacional, verifica-se que muitas das características inerentes àquele período ainda podem ser vistas no ensino de história na atualidade. É perceptível em várias questões que a história não fugiu muito ao modelo tradicional, criado no século XIX. Vê-se muito dessa história sendo reproduzida em sala de aula, o que não é diferente em relação à temática indígena, com a reprodução de estereótipos e preconceitos, como a visão de indígenas generalizados, atrasados e romantizados.

O IHGB, com suas “propostas”, foi, até o ano de 1931, o único centro de referência, baseando-se em histórias biográficas. Tinha como modelo o Instituto Histórico de Paris, trazendo a influência da civilização francesa para o Brasil. Percebe-se como ideário voltado à formação da nação brasileira um projeto geográfico e historiográfico que buscava conhecer e divulgar a natureza brasileira, além de definir limites e territórios. À história caberia o papel de escrever sobre a mescla das três raças e a diminuição das diferenças regionais (buscando-se uma ideia de nação – unidade nacional). Entretanto,

pode-se dizer que essa ideia de nação difere do ideário de nação europeu, pois observa-se que:

Num processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da ideia de Nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa. Nação, Estado e Coroa aparecem enquanto uma unidade no interior da discussão histórico-geográfica relativa ao problema nacional. (GUIMARÃES, 1988, p.6)

Destaca-se uma concepção de história linear em que se fixa a ideia de progresso fundamentada nas concepções iluministas, articulando futuro, presente e passado. Essa concepção está dentro da ideia de “universalismo”, combatida pelos estudos decoloniais, que entende a ideia de história somente dentro da concepção da cultura europeia. Além disso, é creditado ao IHGB o papel de “única e legítima instância” capaz de escrever sobre a história do Brasil e identificar suas especificidades, atribuindo-lhe o caráter de Nação brasileira. “A história, é assim, o meio indispensável para forjar a nacionalidade” (GUIMARÃES, 1988, p.14). Para tanto, utilizam-se das biografias históricas, apresentando “grandes vultos”, exemplos de heróis nacionais, os quais servem para assegurar aquilo que deve ser seguido pelas gerações vindouras em colaboração para o “progresso da nação”. Esses heróis simbolizam (dentro de um ideário europeu) uma nação homogênea, perdendo de vista a diversidade que marca nosso país.

Uma das problemáticas que deve ser destacada e que ainda hoje gera muitos debates, não só em relação ao nosso trabalho com o ensino da história em sala de aula, mas em relação à história pública, é “o mito da democracia racial”. Em 1847, o alemão Francisco Adolfo Varnhagen foi premiado por seu trabalho que apresentava uma capacidade ímpar da nação brasileira de possibilitar o convívio cordial entre brancos, negros e indígenas. Assim, essa mescla seria o alicerce que embasa uma suposta democracia racial na identidade brasileira. É inegável o caráter político dessa obra ao pensar uma história que, além de atuar sobre o seu presente, também atuaria no futuro, de um ensino de história que ignoraria a multiplicidade cultural brasileira e suas especificidades regionais, já que se pensava a “nação como unidade homogênea e como resultado de uma interpretação orgânica entre as diversas províncias, este o quadro a ser desenhado pelo historiador [...]” (GUIMARÃES, 1988, p. 17).

Guimarães (2012) identifica, por meio dos currículos implementados, o que chama de “continuidade da tradição centralizadora da educação no Brasil” (p. 56). Isso porque as orientações metodológicas e normativas para o ensino de história, implantadas desde as reformas de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), e que ainda traziam resquícios do século XIX, vão perdurar por muito tempo. Fonseca (2003) aponta que a reforma do ensino nas décadas de 1930 e 1940 traz a centralização de políticas educacionais com programas curriculares estruturados, definição de conteúdos, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais. Mesmo que, em 1951, uma congregação de professores do Colégio Pedro II tenha participado da elaboração dos programas de ensino, verifica-se que “a partir da LDB de 1961, o CFE passa a definir apenas a amplitude das disciplinas obrigatórias” (GUIMARÃES, 2012, p. 57).

Fonseca (2017) identifica uma continuidade no ensino tradicional de história, ainda no período pós 1964, em que se destacam os fatos políticos e os “brasileiros célebres”. Não há espaço para interpretação e análise crítica (não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem). Exemplo disso ocorre com a implantação de disciplinas obrigatórias, como Educação Moral e Cívica, OSPB e EPB, que possuíam uma finalidade político-ideológica ligada à “doutrina de segurança nacional”. Também houve a disciplina de Estudos Sociais, que buscava ajustar o aluno a seu meio (cujo objetivo é a manutenção da ideia de uma sociedade harmoniosa). Os programas de ensino de história visam a mascarar a existência de desigualdades e conflitos na sociedade brasileira. Logo, os povos indígenas, seus problemas e suas lutas são excluídos e subalternizados. Esses programas têm como características:

[...] um ensino diretivo, não crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais. Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino-aprendizagem. (FONSECA, 2017, p. 62)

A reforma de 1971 mantém o controle e a centralização do ensino. A definição do que era ensinado nas escolas se dava de forma vertical, por meio de órgãos

governamentais. Os conselhos atuavam no controle do ensino de história e as secretarias de educação eram responsáveis pelos programas de ensino. Quanto aos conteúdos e objetivos de ensino de história presentes nos currículos, ainda eram perceptíveis permanências que vinham desde o século XIX, como os ideais de nação, pátria, culto a heróis e personagens célebres, dentre outros (GUIMARÃES, 2012). Vê-se nos currículos um mecanismo por meio do qual o Estado uniformiza o passado e estabelece uma memória oficial, que legitima os interesses dos grupos hegemônicos e dominantes, na qual grupos subalternizados, como negros, indígenas e mulheres, por exemplo, não exercem nenhum protagonismo.

Quando buscamos a temática indígena e como ela se apresenta nos currículos de história, podemos observar, a partir das contribuições de Bittencourt (2011), Caimmi (2008), Guimarães (2012) e Nadai (1993), que ocorreu a inserção de novas personagens na história a partir da década de 1970, 1980 e 1990. Os currículos decorrem de um contexto histórico, já que este é um artefato resultante de demandas sociais dentro do universo escolar. Porém, ainda há a permanência, nos currículos de história, de um país “irreal”, no qual se percebe claramente o objetivo de camuflar as desigualdades sociais existentes em uma sociedade marcada por uma dominação oligárquica e sem democracia social. Logo, as culturas subalternizadas pela colonialidade, como a dos povos indígenas, não aparecem como protagonistas nos currículos. Há, também, a prevalência duradoura de um ensino positivista de história que privilegiou, dentro da “história oficial”, o Estado e as elites (mesmo com as mudanças nas concepções de ensino de História no Brasil que vinham sendo discutidas no espaço acadêmico desde meados do século XX, com a abertura da história para outras Ciências Humanas a fim de dar um caráter problematizador e interpretativo a esta disciplina)¹⁴.

No período da ditadura militar, identifica-se a inserção dos estudos marxistas que buscam “dar voz” àqueles que foram silenciados anteriormente, há um alargamento do conceito de história e a incorporação de temas e assuntos. Destaca-se uma releitura da historiografia brasileira e a busca da identidade nas diferenças, além dos estudos regionais e locais. O problema é que tais transformações acabam se restringindo aos estudos ligados à pesquisa (pós-graduação), não atingindo o ensino de educação básica (os currículos) e

¹⁴ Nadai (1993) destaca como práticas nesse período: a ênfase no estudo do meio, a aproximação entre ensino e pesquisa, autonomia na organização de programas de ensino, diversificação e valorização quanto ao uso do documento histórico e uma nova abordagem deste.

o que se entende por “história pública”. Exemplos disso acontecem com o retrocesso na formação de professores (encurtado e pobre de conteúdo científico) e implantação dos Estudos Sociais como disciplina. Tem-se um ensino de história acrítico e servindo como instrumento ideológico do Estado (não acompanha as transformações no campo epistemológico).

Guimarães (2012), a partir da análise de duas propostas ligadas a mudanças curriculares no Brasil a partir da década de 1980, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, ressalta que em ambos estados se mantiveram algumas características oriundas do autoritarismo da década de 1970. Porém, no caso da proposta paulista, são perceptíveis inserções das discussões que acontecem na historiografia brasileira daquele período, com influências tanto da nova história francesa, quanto da historiografia social inglesa: com a ampliação da noção de objetos, documentos, temáticas e conceitos. Há um rompimento com a cronologia unidirecional tradicionalmente utilizada, havendo “uma negação tanto do esquema cronológico francês, que divide a história na sequência Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, quanto da visão marxista da evolução dos modos de produção” (GUIMARÃES, 2012, p. 97).

Nota-se na proposta paulista a tentativa de romper com a visão eurocêntrica e com a ideia de progresso muito presentes na historiografia e nas organizações curriculares do ensino de história no Brasil. Pauta-se por um rompimento de paradigmas até então estabelecidos, buscando ressaltar a heterogeneidade das experiências e a diversidade compreendida entre os sujeitos históricos em seu fazer social e cultural, dando inteligibilidade à constituição do processo histórico. Utiliza-se na proposta os eixos temáticos que trouxeram uma grande renovação, mas também geraram inúmeros debates.

No caso da proposta do estado de Minas Gerais, a autora destaca que, dentro de uma concepção marxista, utilizava-se de categorias de análise da sociedade, na tentativa de romper com a visão positivista que criticava. “Entretanto, a versão marxista utilizada, muito simplificadora, aproxima-se do que tem sido criticado por vários historiadores contemporâneos” (GUIMARÃES, 2012, p. 99). Cabe ressaltar, também, que dentro dessa proposta mineira com a qual se assemelhava a proposta do estado do Rio de Janeiro, observa-se “o processo histórico brasileiro, de certa forma, ‘encaixado’ num processo mais amplo e sujeito às mesmas ‘leis’ e generalizações impostas pelo modelo adotado” (FONSECA, 2017, p. 68). Ou seja, uma visão universalista, que hoje também é criticada

pelos estudos decoloniais, já que não leva em consideração os saberes dos povos indígenas e suas contribuições dentro da construção da história. Privilegia-se a construção de um currículo a partir de uma única possibilidade, a visão europeia (na perspectiva da modernidade/colonialidade).

Tendo como exemplos para sua análise as duas propostas apresentadas, São Paulo e Minas Gerais, a autora identifica na década de 1980 um período de transição no desenvolvimento dos currículos e ensino de história. Transição percebida pelo embate entre resquícios do período anterior, como o autoritarismo, por exemplo, e ao mesmo tempo a busca do “novo”, de mudanças significativas. Assim, construía-se uma nova imagem em relação à história e como deveria ser proposto o seu ensino nas escolas. Logo, deve levar-se em consideração o seguinte:

A construção desta nova imagem deu-se buscando enfrentar a problemática da exclusão operada no nível do ensino fundamental. Por caminhos diferentes as duas propostas buscam resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas de uma época. Procura-se dar voz aos excluídos, ora tentando romper radicalmente com a forma tradicional de ensinar história, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes. O critério hegemônico passa sem dúvida pela ampliação. As propostas expressam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da história ensinada na escola fundamental (GUIMARÃES, 2012, p. 112).

Para a década de 1990, Nadai (1993) observa que há uma multiplicidade nas propostas de ensino e abordagens, além da ideia de que o ensino do conteúdo de história deve estar intimamente ligado ao seu método, buscando reflexões (pensar historicamente). A autora aponta para uma “conjuntura de ‘crise da história historicista’”, que promove e viabiliza outras concepções de história, ampliando os debates sobre o ensino dessa disciplina, bem como tentando diminuir o distanciamento entre o conhecimento produzido na “academia” e o que se ensina nas escolas de educação básica. Dentro desse contexto, a partir de meados da década de 1990, fazia-se necessário uma atualização nos programas curriculares a fim de abarcar as discussões e tendências da historiografia contemporânea, alinhando-se, por exemplo, a propostas não oficiais que já se utilizavam da história das mentalidades e do cotidiano e refutavam o ensino ainda persistente de grandes vultos da história, fatos singulares ou mesmo uma análise puramente econômica da disciplina (FONSECA, 2017).

Bittencourt (2011) destaca que entre a última década do século XX e a primeira do século XXI ocorreram dois momentos importantes para se pensar os currículos de história. Entre 1988 e 1996, identifica o debate em torno das reformulações curriculares nas áreas de Ciências Humanas, buscando na história a redefinição de seus objetivos e critérios para seleção de conteúdos, além da inclusão das abordagens metodológicas e incorporação de novas linguagens. No segundo momento (1997 a 2009), Bittencourt (2011) entende que há uma consolidação das pesquisas relacionadas ao ensino de história. Os estudos diversificam-se e apontam para as ausências de grupos sociais nos conteúdos escolares de história e por necessidade de mudanças nos livros didáticos, que são pensados não apenas como instrumento didático, sendo em uma perspectiva cultural “articulados aos pressupostos da historiografia”. Essas discussões provenientes principalmente das pesquisas acadêmicas, que se ampliam por meio do aumento dos cursos de pós-graduação em história, começam a trazer perspectivas diferentes, porém ainda não estão presentes de forma efetiva nos currículos e nas salas de aula da educação básica. Os currículos ainda são mantidos dentro de uma concepção eurocêntrica na qual não há espaço para o protagonismo dos povos indígenas e a visibilidade de suas culturas. Faz-se relevante decolonizar os currículos, pois estes ainda asseguram a manutenção de uma postura eurocêntrica. Ainda refletem a colonialidade do poder (enquanto normativas políticas), do saber (impondo os saberes julgados mais relevantes dentro da “linha abissal”, promovendo o epistemicídio) e do ser (impedindo a visibilidade e o protagonismo dos povos indígenas na sociedade brasileira, fazendo com que muitas vezes esses povos não se reconheçam mais dentro de sua ancestralidade).

2.2. O ensino da temática indígena como política pública de ensino

As lutas e reivindicações dos movimentos sociais que emergem por todo país, pautadas nas mudanças iniciadas a partir do período democrático na década 1980, principalmente com a Constituição Federal de 1988, desdobram-se em mudanças significativas na legislação educacional. Em 1996, tem-se a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394/96, que traria mudanças significativas para a educação brasileira. No campo das propostas curriculares entram em vigor os PCN’S de 1998 (Parâmetros Curriculares Nacionais), como forma de orientação curricular não obrigatória.

Em relação a LDB 9.394/96, observa-se no seu artigo 26, § 4º, a seguinte redação: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, porém é válido destacar que, ao longo do tempo foi sofrendo modificações por meio de leis complementares que trouxeram contribuições relevantes em relação ao currículo e ao ensino de história, envolvendo essa questão das contribuições das diversas etnias na formação do povo brasileiro e sua história. Nesse sentido, ressalta-se a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio e, posteriormente, a lei 11.645/2008, que alterou a lei 10.639/2003, tornando obrigatório “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, levando em consideração que:

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p. 1)

Os PCNs, enquanto documento orientador para o ensino da disciplina, propuseram uma organização dos conteúdos a partir de temas e problemas, possibilitando a problematização de vários aspectos relacionados à História do Brasil. Para a segunda fase do ensino fundamental, apresentaram dois eixos temáticos, sendo para o terceiro ciclo “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e, no quarto ciclo, “História das representações e das relações de poder”. No terceiro ciclo aborda uma questão importante relacionada às questões culturais e diversidade do povo brasileiro, ressaltando como ponto a ser considerado “as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação;” (BRASIL, 1998, p. 48). Ainda no terceiro ciclo, ao tratar dos povos indígenas brasileiros, traz como conteúdo a ser trabalhado “primeiros homens no território brasileiro, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas;” (BRASIL, 1998, p. 58). Além disso, os conteúdos propostos em relação aos indígenas também abordam a questão do trabalho entre esses povos, suas relações sociais, cultura e resistência às formas de colonização e exploração. Já no quarto ciclo, ao tratar sobre “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, a proposta

de conteúdos cita os indígenas no que diz respeito aos confrontos realizados contra os europeus enquanto forma de resistência, como por exemplo, a “Confederação dos Tamoios” (BRASIL, 1998). Como ressalta Bittencourt (2018), verifica-se nos PCNs propostas que atingiram todos os níveis de ensino da educação básica, sendo de grande relevância a questão da flexibilização na forma de se organizar os conteúdos a serem trabalhados, além da busca de uma articulação entre os temas de história com os temas transversais, como “*meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo*” (p. 107).

Ao tratar das propostas curriculares para o ensino de história na atualidade, Bittencourt (2018) questiona o alcance das renovações ocorridas sobre os níveis de ensino, apontando a retomada do debate “sobre a organização curricular com base em disciplinas escolares ou por ‘áreas de conhecimento’”, destacando um embate existente entre a busca de uma história que, enquanto conhecimento escolar, apresenta um caráter científico em contraposição ao seu uso tecnicista que se alinha a interesses dominantes.

Ao avaliar o processo de construção da chamada BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Bittencourt (2018) percebe o currículo dentro de uma dimensão estratégica na qual as disciplinas que se voltam para uma formação social, dentre elas História, perdem espaço por terem seus conteúdos diluídos no que denomina “tópicos genéricos”. A autora percebe que, nesse sentido, há um retrocesso, principalmente no ensino médio, que assume um caráter tecnicista em que o foco principal é a formação do estudante para o mundo do trabalho, além de visar a uma preparação para as chamadas “avaliações externas” à escola.

Sobre a BNCC, que foi homologada em dezembro de 2017, cabe destacar que é um documento normativo que se aplica a todo território nacional brasileiro, abrangendo toda a educação básica, ou seja, engloba a educação infantil, ensino fundamental e médio. Esse documento traz uma base que deve ser comum a todo o Brasil, seja na rede pública ou privada, com os conhecimentos e conteúdos que são considerados essenciais, com organização de aplicação destes a cada ano ou série. A BNCC não deve ser confundida com o currículo, já que cada rede pode construir seu próprio currículo com inserções no documento principal, desde que sejam contemplados as propostas e conceitos estabelecidos na base nacional comum. Ou seja, os currículos, construídos a partir de cada realidade, assumem um papel complementar no que se estabelece como “aprendizagem

essencial” na BNCC. Nesta verifica-se, além das unidades, os objetos de conhecimento, habilidades e competências gerais e por área de conhecimento.

Ao tratarmos especificamente da temática indígena na BNCC de história para o ensino fundamental, verificamos que a proposta demonstra em sua apresentação uma preocupação com essa temática na intenção de tratar a questão da diversidade e promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes no ensino de história. Tal preocupação pode ser observada a partir de apontamentos sobre essa problemática, a saber:

(...) Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BRASIL, 2018, p. 401)

Observa-se no trecho acima que há intenção de tratar sobre a diversidade que envolve a formação do povo brasileiro com a presença de povos e culturas diferentes, dentre os quais se inserem os povos indígenas. Além disso, destaca-se a importância de promover o entendimento das alteridades que compõem a nossa sociedade no sentido de intercruzar conhecimentos e culturas, perspectiva na qual não haja a preponderância de um sobre os demais. Isso colaboraria para a desconstrução de estereótipos, preconceitos existentes em nossa sociedade marcada por uma ideia de nação eurocêntrica. Entretanto, a versão final da BNCC não contemplou todos os avanços que haviam sido propostos pelos especialistas em sua primeira versão (2015), que propunha uma maior ruptura com o eurocentrismo. Essa primeira proposta, que “visava a valorização da história indígena e afro-brasileira gerou um incômodo por romper com as tradições históricas que

valorizam especialmente a cultura europeia” (BRAZÃO, 2017, p. 4). Assim, permaneceram a “linha abissal” e o “epistemicídio”, já que às culturas não europeias foi atribuído um papel de inferioridade.

Em relação às competências específicas para o ensino de História no ensino fundamental, considera-se que estas estão relacionadas às competências gerais da educação básica, bem como àquelas específicas da área de Ciências Humanas. Assim, entende-se as competências enquanto mecanismo por meio do qual se mobilizam conceitos, procedimentos, habilidades, atitudes e valores que são relevantes para a vida cotidiana dos alunos. Ou seja, por meio do desenvolvimento das competências os alunos deveriam ser capazes de atuar frente às questões de seu cotidiano de forma crítica, concorrendo para a solução de situações que ocorram. Verifica-se, em uma das competências específicas do ensino de história no ensino fundamental, a preocupação com a diversidade de posicionamentos e visões sob prismas de diferentes povos e culturas, porém tratada de forma generalizada. Como se observa abaixo:

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidário e cultural, ao se propor como uma das competências (BRASIL, 2018, p. 402)

Ao tratar das unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento para o ensino de história, específicos para os anos finais do ensino fundamental, identifica-se a abordagem de questões que se relacionam à temática indígena e sua inserção nos currículos, porém dentro de uma tradicional perspectiva e cronologia da episteme europeia. A sistematização dos eventos e sua relação com o tempo e espaço apresenta uma visão global da história e a relação do Brasil com outras nações e continentes, ou seja, o ponto de partida é sempre a “história europeia”. O documento enfatiza o atendimento às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, na pretensão de trazer uma perspectiva na qual as culturas afro-brasileiras e indígenas sejam valorizadas. Cita, inclusive, a necessidade de se buscar o conhecimento da “história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração (...) os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX” (BRASIL, 2018, p. 417). Mas o que se vê na segunda versão da BNCC é uma continuidade dos processos de invisibilização e subalternização dos povos indígenas que, nas poucas vezes em que são citados, não assumem papel de protagonismo, ressaltando-

se o “contato deles com o europeu” (BRAZÃO, 2017, p. 10). É como materializa-se novamente a obra de Varnhagen produzida no século XIX, “que entendia que a História do Brasil teve seu início com a presença do europeu e via a atuação passiva do indígena [...]” (BRAZÃO, 2017, p. 10)

Como podemos observar na tabela abaixo, construída a partir de trechos da BNCC, com os objetos de conhecimento e habilidades para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental, verifica-se a presença da temática indígena em poucos itens, deixando algumas lacunas consideráveis.

TABELA I – Conteúdos relacionados à temática indígena na BNCC de História - Ensino Fundamental – Anos Finais.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º Ano		
- A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) - Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	- (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. - (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
7º ANO		
- O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	- (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas
- A organização do poder e as dinâmicas do	- A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e	- (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos

mundo colonial americano	europeus: conflitos, dominação e conciliação - Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	mecanismos de alianças, confrontos e resistências. - (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
- Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	- As formas de organização das sociedades ameríndias	- (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
8º ANO		
- Os processos de independência nas Américas	- A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	- (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas
- O Brasil no século XIX	- Políticas de extermínio do indígena durante o Império	- (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
- Configurações do mundo no século XIX	- O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.	- (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
9º ANO		
- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	- A questão indígena durante a República (até 1964)	- (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

- Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	- As questões indígena e negra e a ditadura - A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) - A questão da violência contra populações marginalizadas.	- (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. - EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. - (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
---	--	--

FONTE: BNCC (Base Nacional Curricular Comum - BRASIL 2018)

É possível analisar, a partir dos objetos de conhecimento que contemplam a temática indígena, que se segue abordando um modelo ainda eurocêntrico na forma tradicional de organização e divisão de conteúdos. Ou seja, os conteúdos relacionados aos indígenas são, de certa forma, encaixados dentro da concepção histórica do mundo ocidental. Além disso, fica a desejar uma ampliação de conhecimentos sobre as culturas indígenas, principalmente no que diz respeito às suas peculiaridades, concepções e modos de ver o mundo e a história. Ou seja, não ganham destaque as contribuições desses povos para a formação do povo brasileiro enquanto protagonistas e sujeitos da história. Há, ainda, mesmo com as inserções realizadas, uma preponderância de objetos de conhecimento ligados aos europeus e suas realizações dentro da história do Brasil. Essa questão também é destacada na seguinte contribuição:

Podem-se identificar alguns entraves para a construção de práticas escolares da história das sociedades indígenas, africanas e dos afrodescendentes pelos próprios documentos curriculares nos quais permanece a lógica dos currículos eurocêtricos. Ao ser mantido, o paradigma eurocêntrico, os conteúdos da história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural. (BITTENCOURT, 2018, p. 112)

Ao traçar um paralelo entre a história dos africanos e indígenas e sua abordagem nos programas curriculares, Bittencourt (2018) evidencia que em relação aos indígenas o

desafio é ainda maior. No sentido de ir além da intolerância religiosa e do racismo que acontecem com os negros, já que no caso dos indígenas estes são vistos como se fossem de uma outra espécie que difere dos demais humanos, devido a sua cultura e costumes. Além de prevalecer esse estereótipo que tem raízes no século XVI, também existe ainda uma concepção do indígena exótico, preso ao passado (aquele que andava nu, com arco e flecha e vivia apenas da caça e da pesca). A sociedade, de maneira geral, não consegue perceber a população indígena enquanto sujeitos que interagem com o presente, mesmo que em suas lutas pela manutenção de sua cultura. Vê-se ainda os indígenas dentro da concepção de exotismo, a ser catequizado e civilizado, adequando-se aos padrões da sociedade branca ocidental, como era visto e tratado na condição de colonizado pelos europeus. Esse indígena volta a aparecer no currículo em condição também inferiorizada “como povo marginalizado, necessitado de proteção e/ou distante demais da realidade moderna, à qual ele estaria em vias de se adequar” (SOUZA, 2019, p. 670)

É imprescindível que os currículos compreendam a diversidade dos povos indígenas em nosso país, rompendo com a periodização tradicional europeia e excluindo “[...] a divisão Pré-História e História. Ainda, repensar os estudos de história antiga inspiradas nas sociedades europeias e ignorando, por exemplo, as sociedades indígenas americanas em suas origens” (BITTENCOURT, 2018 p. 116). Ou seja, essas e outras questões devem ser repensadas dentro da perspectiva das reformas curriculares, a fim de promover mudanças necessárias e urgentes que rompam com um modelo de “ensino de História calcado no padrão masculino, branco e cristão e centrado no padrão eurocêntrico” (BITTENCOURT, 2018, p. 108). A questão não é apenas a presença da temática indígena nos currículos, mas a organização dos objetos de conhecimento em si, que ainda continuam dentro de um esquema no qual “todos os conteúdos ensinados estão intimamente ligados à História europeia e surgem como ramos desta” (SOUZA, 2019, p. 671).

Essas e outras modificações teriam por princípio atender o que propõe a Lei 11.645/2008, sobre a qual apresentamos algumas considerações no próximo tópico, refletindo sobre suas implicações na realidade do ensino de história em nosso país. Até que ponto essa legislação, a partir de sua implantação, tem sido aplicada de fato nas escolas? Que mudanças já ocorreram e quais os desafios e possibilidades ainda estão em aberto?

2.2.1. A Lei 11.645 /2008 e seus desdobramentos para o ensino de história

A educação brasileira, assim como em outros setores da sociedade, espelha uma característica marcante na história do nosso país, a colonialidade. Isso porque privilegia os ideais de grupos dominantes da nossa sociedade em detrimento de atores sociais que foram subalternizados ao longo de nossa história, como negros e indígenas, por exemplo. As raízes do colonialismo permaneceram arraigadas em nossa sociedade, mantendo vivas práticas eurocêtricas e etnocêtricas que reforçam um caráter civilizatório no qual se criaram hierarquizações de raça, gênero e outras. Há, então, a colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2003), na qual, por meio das hierarquizações, os grupos subalternizados foram desapropriados não apenas economicamente, mas também nas formas de pensamento da sociedade e em relação a como vivenciam os resquícios do colonialismo e se percebem enquanto sujeitos históricos em seu cotidiano.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. [...] No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades societais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturais do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde, Ásia), Ocidente ou Europa (Europa Ocidental, depois). E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. (QUIJANO, 2009, 73-74)

O processo educacional não é uma exceção nesse universo de relações intersubjetivas, eis que também serviu como mecanismo de dominação e supremacia de uma visão eurocêntrica. É esse contexto de colonialidade que demanda a necessidade de se criar leis que questionem como se dá a educação brasileira e a necessidade de incluir os sujeitos históricos até então renegados em seus papéis como construtores de nossa história. São pensados não como meros coadjuvantes, mas como grupos que, com suas contribuições culturais, inserem-se em nossa sociedade. A miscigenação cultural que marca a sociedade brasileira deveria ser pensada e entendida como algo natural e importante para se entender a formação cultural do povo brasileiro, mas o que se viu na

prática do ensino de história ao longo dos anos foi a atribuição de papéis subalternos aos não brancos e não europeus.

Essa forma de conhecer e estudar as culturas africanas e indígenas fez com que esses povos fossem estereotipados e inferiorizados a partir de visões eurocêntricas e etnocêntricas, de modo que tudo que estivesse relacionado a esses povos era considerado de menor importância. Daí a necessidade de leis que emergiram de lutas pelo reconhecimento desses grupos, da sua cultura e contribuições. Assim, observa-se a relevância da lei 11.645/2008 como mecanismo para que as culturas relegadas a um segundo plano possam ter mais visibilidade.

A Lei 11.645/2008 pode ser entendida como uma mudança na legislação que influenciou as políticas públicas voltadas para a educação em nosso país. Nesse caso, fruto das lutas dos movimentos sociais em prol da valorização da multiplicidade cultural brasileira e sua representatividade na educação. Ao alterar o art. 26-A, da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), acrescentou-se a obrigatoriedade da história e cultura indígenas no currículo educacional brasileiro, que anteriormente constava apenas da temática história e cultura afro-brasileira, instituída pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Como vemos a seguir:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República (BRASIL, 2008).

Para explicar o contexto que gerou a necessidade de implantação dessa lei, Dantas (2020) recorre ao modelo teórico de “Múltiplos Fluxos” (KINGDON, 2003) e às contribuições de Capella (2005), evidenciando os fatores que levaram a temática indígena a se tornar pauta a ser incluída nos currículos escolares a partir da legislação. Destaca-se,

primeiramente, o papel exercido pelo movimento indígena, que ganhou força e unidade a partir da década de 1970 na luta pelos direitos dessas populações. Em relação ao ensino, esse movimento não restringiu suas reivindicações apenas a propor especificidades para a educação dos povos indígenas, mas também reforçou a ideia de abolir preconceitos e estereótipos em relação a esses povos por meio de um conhecimento amplo e diversificado sobre eles. Assim, o currículo e os livros didáticos também teriam papel importante nessa reformulação.

Os movimentos indígenas estiveram presentes nas assembleias e discussões que antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988, e essa presença nos debates foi de extrema relevância para assegurar mudanças referentes a esses povos. Isso ocorreu, principalmente, no sentido de exercerem seu protagonismo na sociedade enquanto cidadãos e cidadãs com identidades culturais próprias, diferenciando-se de posturas anteriores nas quais se pensava nesses povos dentro de um processo civilizatório, por meio de uma postura de assimilação. A partir disso, observa-se um processo de constantes modificações e inovações na legislação, que mesmo de maneira lenta e generalista, já indicava uma mudança de postura por parte do Estado, colocando-se como responsável pela aplicação de políticas públicas voltadas ao reconhecimento e valorização dos povos indígenas e sua cultura, como:

O 1º parágrafo do artigo 242 da Constituição aborda a presença da temática indígena de maneira generalizada, dissolvida no ensino de História do Brasil, levando em conta “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” (BRASIL, 1988). A LDBEN de 1996 reafirma essa disposição legal no 4º parágrafo do artigo 26, mencionando especificamente as matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996). Em 1997, a “pluralidade cultural” é incorporada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a cultura indígena também é mencionada ao longo de seu texto. (DANTAS, 2020, p. 193)

Além dos fatores destacados que precederam o processo de criação e promulgação da Lei 11.645/08, Dantas (2020) destaca elementos ligados ao contexto internacional que fomentaram a discussão da temática indígena em nosso país, culminando com a lei. Destaca-se, nesse contexto, a discussão de políticas indigenistas a partir de mobilizações realizadas na América Latina, bem como a discussão de direitos básicos e respeito à diversidade, que aconteceram a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a realização, no ano de 1975, da Primeira Conferência Internacional dos Povos indígenas. O processo de tramitação da Lei 11.645/08 se deu entre 2003 e 2008, momento

da política brasileira em que são debatidas várias pautas relacionadas a movimentos sociais, dentre as quais está a inserção da temática indígena no ensino de escolas não indígenas.

Prado, Pedro e Gomes (2018) destacam que no período de tramitação da lei os documentos orientadores do Ministério da Educação tiveram papel fundamental, com o estabelecimento de orientações e diretrizes direcionadas às escolas de educação básica para o desenvolvimento de trabalhos relacionados à diversidade. A produção desses documentos orientadores se deu a partir de um debate amplo entre representantes de movimentos sociais organizados e o governo federal. Porém, mesmo que esse debate ainda perdure até os dias atuais, verifica-se a necessidade de programas de formação continuada direcionados aos professores nas escolas para que possam saber lidar melhor com essas questões na sala de aula. Ou seja, a implantação da lei, por si só, não assegura ações exitosas.

Lopes (2016) nos chama atenção para um detalhe muito interessante em relação à aplicabilidade da Lei 11.645/08, ao ser comparada com a Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos na educação básica relacionados à história e à cultura afro-brasileira. A diferença de aproximadamente cinco anos entre as duas leis teria sido refletida na “quantidade de ações e materiais produzidos nos dias atuais” (p. 83) para as populações negra e indígena. Porém, com a inserção da obrigatoriedade da temática indígena, começou a existir um alinhamento entre essas ações, ampliando o debate e as políticas afirmativas no âmbito educacional. Isso, segundo o autor, não significa a resolução de uma problemática que é mais ampla e de cunho estrutural dentro da educação de nosso país. Considera-se que a lei “é feita sem critérios de aplicação prática, a História das culturas excluídas dos livros durante toda a trajetória de ensino brasileiro, entrara, apenas, como apêndice, mais um retalho dentro do engessado currículo de História escolar” (LOPES, 2016, p. 84)

Isobe, Rezende, Pedrosa e Pacífico (2017) destacam a Lei 11.645/08 como uma política de ação afirmativa no campo educacional, já que promove uma valorização de culturas antes subalternizadas dentro do ensino. Assim, visa a assegurar que essas populações tenham sua cultura e história reconhecidas, trazendo, além de visibilidade, o cumprimento de direitos sociais às populações negra e indígena. No entanto, também ressaltam o fato de que, apesar de ser uma conquista, a lei não assegura “a concretização de uma educação intercultural nos estabelecimentos de ensino na medida em que a

formação inicial dos professores não contempla o ensino daquelas temáticas” (p. 20). Logo, ainda é perceptível a permanência de preconceitos e estereótipos em relação à população indígena, como, por exemplo, a ideia do indígena preso ao passado, não atuante na sociedade contemporânea e o não reconhecimento da diversidade étnica e cultural existente entre os povos indígenas. Os autores ainda destacam que, na prática, é comum vivenciar professores atuando em relação à temática indígena em suas escolas apenas com o que encontram nos livros didáticos e em momentos específicos, como as datas comemorativas.

Ao avaliar as permanências e rupturas identificadas em relação à temática indígena nos livros didáticos, a partir da implementação da Lei 11.645/08, Souza (2015) identifica que, quando se trata dos conteúdos relacionados ao período imperial e republicano no Brasil, a temática indígena é pouco lembrada e aparece em “pequenas menções em ‘boxes’ de leitura complementar”. Destaca que a implantação da lei foi positiva em relação aos editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Estes, inclusive, tornaram a presença da temática indígena nos livros didáticos de história como critério de exclusão e qualificação das coleções e manuais didáticos. No entanto, esse avanço não se concretizou de forma relevante, considerando-se o fato de que:

os livros didáticos atuais ainda estão “engatinhando” na tarefa de acompanhar as contemporâneas pesquisas históricas e antropológicas que trazem os indígenas como sujeitos ativos na construção de sua história, contribuindo, dessa forma, na reafirmação de ideias equivocadas e superficiais sobre esses povos. (SOUZA, 2015, p. 114)

Busolli e Laroque (2018), ao realizarem um estudo sobre coleções de livros didáticos de ensino médio, também verificaram problemas parecidos com os levantados por Souza (2015) em relação aos livros do ensino fundamental, no que tange ao tratamento da temática indígena. Os autores percebem que, mesmo após alguns anos da implantação da Lei 11.645/08, sua aplicação é falha. Ainda é possível identificar na maioria dos livros “um processo de generalização e invisibilização das populações indígenas, demonstrado pela quase nulidade da retratação da presença indígena em momentos contemporâneos e do uso indiscriminado de generalizações e simplificações” (p. 49). Isso corrobora a ideia de que esse processo de modificações ainda está em seu início, sendo levantado pelos autores que influenciam nessa problemática a formação inadequada dos profissionais de educação para se trabalhar com a temática indígena na

sala de aula, bem como o fato de que os livros didáticos descumprem o que observam as diretrizes vigentes.

Nobre (2017) também destaca em sua pesquisa a importância do PNLD para os avanços resultantes da implantação da Lei 11.645/08, principalmente no sentido de trazer mais visibilidade aos povos indígenas e sua presença no mundo contemporâneo. No entanto, quando trata dos livros didáticos, verifica a presença da ideia do indígena como “o outro”, como se não pertencesse ao “todo”, ou seja, não fizesse parte da ideia de brasilidade ao não se relacionar com os “não indígenas”. Quando analisa a questão das representações imagéticas dos indígenas nos livros didáticos, percebe que estas não sofreram, ainda, grandes mudanças, já que permanecem reforçando alguns estereótipos e preconceitos. O autor destaca o quanto esse campo das representações imagéticas em relação aos indígenas ainda pode ser melhorado e explorado, pela riqueza de material que pode ser trabalhado. Para tanto, entende que isso deve ser feito por meio da problematização e diversificação do repertório de imagens. Esse amplo repertório pode contemplar inúmeras experiências provenientes da grande variedade de povos indígenas que habitam nosso país na atualidade, além de inúmeras etnias que já habitaram nosso território e foram extintas com o processo de colonização.

Outro ponto importante, sobre os desdobramentos da implementação da Lei 11.645/08, é levantado por Gonçalves e Silva (2019), destacando que, por não haver uma fiscalização nas escolas em relação à aplicação da lei, observa-se que, na maioria dos casos, tanto os conteúdos relacionados às contribuições dos negros quanto dos indígenas são abordados esporadicamente. Ou seja, não fazem parte da construção cotidiana do saber, por não estarem inseridos como formas de explicação do real. A abordagem de tais temáticas acontece de forma generalizada, em datas ou momentos específicos, como atrações.

Pensar a aplicabilidade das leis no âmbito educacional, em especial, a Lei 11.645/08, significa ir além do debate sobre elas. Além de formar os professores de forma contínua e provê-los de materiais necessários, implica outras questões. Faz-se necessário dar visibilidade aos saberes antes desprivilegiados, rompendo com paradigmas eurocêntricos e etnocêntricos. Uma das questões fundamentais se dá na forma de trazer esses outros saberes para o ensino, num um processo de diálogo. Deve ficar clara a seguinte questão:

Não se trata, entretanto, de substituir um saber pelo outro, mas sim, criar condições (materiais e imateriais) para que outros saberes, outras matrizes de conhecimento sejam contempladas; não superiores nem inferiores, mas diferentes e que, por muito tempo, foram silenciados pela história oficial. (ALENCAR, 2018, p. 3).

Ao situarmos a legislação como resultado de lutas e debates e pensá-la como mecanismo de mudanças, dentro do contexto da temática indígena, a identificamos como um marco relevante. É a partir da obrigatoriedade prevista em lei que podem ser questionados o currículo, os livros didáticos, as práticas didáticas e metodológicas utilizadas no ensino de história. Assim, entendemos a Lei 11.645/08, corroborando a ideia de Silva e Secchi (2017), que a percebem como “um mecanismo para decolonizar o currículo da escola e caminhar para a vivência da interculturalidade” (p. 78). Segundo os autores, esse processo pode ser realizado no contato com o “outro”, no “ouvir o outro”, ou seja, por meio da participação de professores em seminários, fóruns e debates em que os indígenas falam de si mesmos e compartilham seus saberes, havendo uma rica experiência de troca de culturas entre indígenas e não indígenas, numa troca de saberes que acontece de forma intercultural.

Levando em consideração as rupturas e permanências em relação à temática indígena no ensino de História a partir dos desdobramentos da implantação da Lei 11.645/2008, outras questões devem ser ponderadas dentro de nossa análise. Uma das questões pertinentes é como tem se dado a relação entre o saber acadêmico e o saber ensinado nas escolas, local onde se espera maior efetivação quanto às mudanças nas perspectivas para se estudar a temática indígena dentro da história do Brasil. Assim, é válida uma análise das contribuições dos trabalhos e propostas pedagógicas desenvolvidos dentro do ProfHistória em relação a esta temática, já que esse programa de pós-graduação tem como um dos principais objetivos formar professores para que possam atuar no ensino de história em nosso país, além de compartilhar suas experiências com outros profissionais.

Nesse sentido, no próximo capítulo, buscaremos um levantamento dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos dentro desse programa e suas principais contribuições para o ensino de história, focando, principalmente, em propostas que assim como a nossa versam sobre a relação entre música e ensino de história e a temática indígena. Também apresentamos, no capítulo III, o processo e os elementos que geraram o livreto orientador (anexo) direcionado aos professores para trabalharem a temática indígena na sala de aula.

3. TEMÁTICA INDÍGENA E MÚSICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

3.1. Música e temática indígena: estado da arte

Buscamos o estado da arte, ou seja, o levantamento do que tem sido produzido sobre o uso da música e a temática indígena, a partir de pesquisas realizadas sobre o ensino de história. O estado da arte é também conhecido como revisão bibliográfica e colabora no sentido possibilitar, por meio do levantamento realizado, a organização e análise na definição do nosso campo de pesquisa, como ele se situa, além de indicar possíveis contribuições que podem ser oferecidas em nosso livreto orientador (anexo). Os estados de arte colaboram na construção do aporte teórico e da prática pedagógica, possibilitando ao pesquisador também identificar lacunas, contribuições inovadoras e a partir disso situar seus estudos e dar sua contribuição dentro da área em que se foca (ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T, 2006).

3.1.1. Música e ensino de história no ProfHistória.

A partir de um levantamento inicial realizado sobre o uso da música enquanto ferramenta no ensino de história, foi possível elencar algumas contribuições, por meio de uma busca no banco de dissertações do ProfHistória, (no site do programa¹⁵) no qual buscamos uma amostragem, tendo como referência as dissertações produzidas entre 2016 e 2020. Utilizou-se como descritor o termo “música” nas categorias de busca: título da dissertação, resumo e palavras-chave. A partir dessa busca foram encontrados doze trabalhos. Porém, a partir da leitura dos resumos, verificou-se que apenas nove, dentre eles, realmente trabalham com a música no ensino de história.

A partir dos trabalhos analisados verificamos as discussões realizadas em relação ao uso da música no ensino de história. Percebeu-se as questões teórico-metodológicas e também a parte propositiva de cada um deles. Isso se deu na perspectiva de propor algo diferente que possa incluir mais possibilidades quanto ao uso da música nas aulas de história. Verificou-se nos trabalhos pesquisados a predominância de sequências didáticas como elemento propositivo, dentre outras propostas. Assim, a seguir, apresentaremos as contribuições dos trabalhos já realizados no programa para refletirmos sobre nossa pesquisa, relacionando-a ao uso da linguagem musical nas aulas de história.

¹⁵ Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em 15 Jun. 2021. As demais dissertações produzidas dentro do ProfHistória podem ser encontradas no site <https://educapes.capes.gov.br/>.

Em “O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história”, Vieira (2016) se utiliza de dois sambas-enredo do ano de 2012, das escolas de samba *Protegidos da Princesa* e *Embaixada Copa Lord*, da cidade de Florianópolis - SC, como fontes historiográficas para discutir questões históricas ligadas ao estado de Santa Catarina e à cidade de Florianópolis. Os dois sambas abordam respectivamente a “Guerra do Contestado” e a história da cidade de Florianópolis. Apresenta o processo de produção desses sambas, identificando as características e contextualizando seu objeto de estudo, enquanto fonte e linguagem. Propõe o uso dessas fontes históricas no ensino fundamental e médio, buscando aproximar tais fontes do universo cultural dos alunos. Na sua proposta metodológica para sala de aula, avança no sentido de trabalhar além da letra e melodia dos sambas-enredo, já que apresenta outras possibilidades que podem ser utilizadas pelos professores, como imagens das alegorias do desfile, trechos de entrevistas com os compositores dos sambas, sinopses dos desfiles apresentadas pelas escolas e recortes de jornais relacionados aos sambas.

Vieira (2016) identifica o professor como interlocutor que tem o papel de estimular a participação dos alunos na análise e interpretação das diversas fontes disponibilizadas (indo além do livro didático), sendo também interlocutores na construção do conhecimento histórico. Ou seja, por meio dessa metodologia, o aluno entende como se dá a construção do conhecimento histórico a partir do trabalho com as fontes, sendo ele também um construtor de narrativas históricas. Além disso, o trabalho em questão contribui para o aluno conhecer e se aproximar mais da história local, no caso específico da cidade de Florianópolis.

Como parte propositiva, Vieira (2016) apresenta um guia (em formato impresso e digital) a ser utilizado pelos professores, que traz uma sequência de atividades a serem desenvolvidas. O mesmo divide-se em atividades distribuídas em três eixos que versam sobre a análise musical e melódica das fontes (sambas-enredo), o lugar social de construção desses sambas e os usos do passado (com análise das versões apresentadas pelos sambas sobre os fatos históricos).

Em “Negritudes e sambas enredo no carnaval de 1988: A caixa do samba e os G.R.E.S. Beija Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história”, Guedes (2019) discute a negritude e as identidades étnico-raciais por meio do gênero musical samba-enredo. Realiza uma discussão conceitual sobre cultura popular e indústria cultural, destacando também a questão da consciência histórica. Apresenta as

origens dos sambas-enredo, identificando-os como uma forma de resistência cultural negra. Tendo como objeto específico os sambas do carnaval de 1988, do grupo especial do Rio de Janeiro, ano em que se comemorou o centenário da abolição da escravidão no Brasil, analisa quatro deles e como apresentam este fato histórico, a inserção dos negros na sociedade e seus desdobramentos, sendo um deles a questão do racismo.

Guedes (2019) apresenta como produto didático o que denomina “caixa de samba”, composto por uma sequência didática com atividades que visam a trabalhar a questão da negritude no Brasil, representada na manifestação cultural das escolas de samba. Para elaboração desse material, recorreu a uma revisão bibliográfica sobre música, samba, ensino de história e educação. Além disso, utilizou-se das audições dos sambas-enredo, visualização dos desfiles, entrevistas com os participantes das agremiações e análises das sinopses apresentadas pelas escolas de samba.

Tendo como foco o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico, o autor salienta a importância da transposição didática como elemento fundamental na adequação dos temas pesquisados para serem trabalhados na sala de aula da educação básica. Sua proposta atende as especificidades “da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio” (GUEDES, 2019, p. 86). Busca na proposta realizar um diálogo entre fatos históricos com as problemáticas atuais que envolvem a negritude no Brasil, propiciando uma discussão na qual os alunos sejam capazes de construir um conhecimento histórico relativo às questões das identidades étnico-raciais.

A proposta didática de Guedes (2019) divide-se em eixos com atividades que são direcionadas a partir do trabalho com diferentes documentos. Propõe-se uma análise dos sambas-enredo, entrevistas, imagens e outros documentos pelos alunos por meio de uma ficha descritiva. Tem-se como objetivo que o aluno compreenda o processo de investigação que o historiador realiza. Além dessas questões, é possível que o aluno explore conceitos históricos e perceba como se sensibiliza diante dos temas e abordagens avaliadas. Traz também a possibilidade de diálogo com outras áreas do conhecimento, em uma relação com a transdisciplinaridade.

Em “Canto negro: As músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar”, Guimarães (2018) analisa as músicas do Ilê Aiyê (1975-2014), identificando a representação da África disseminada nessas músicas.

Percebe o objeto como centro gerador dos conteúdos relacionados à História e à cultura afro-brasileiras, em atendimento à Lei 10.639/03. Discute a importância de se repensar o currículo de ensino visando a atender às demandas atuais da sociedade, principalmente no que tange às questões étnico-raciais, ou seja, local em que todos os grupos étnicos possam ser contemplados (pensando o currículo como um lugar de saberes).

A autora contextualiza seu objeto de estudo apresentando a história do bloco afro Ilê Aiyê e sua ligação com a luta e resistência do movimento negro, tendo como foco a música como mecanismo de aproximação das raízes culturais africanas. Logo, entende esse objeto como um caminho pertinente para se trabalhar as relações étnico-raciais no ensino de história da educação básica.

Por meio de uma sequência didática elaborada e aplicada em turmas de ensino fundamental II em uma escola pública de Salvador - BA, usou como metodologia as aulas-oficina, nas quais realizou um trabalho direto com fontes históricas e a percepção destas na construção das narrativas históricas. As músicas do bloco Ilê Aiyê foram utilizadas como “centro gerador dos conteúdos sobre a História e Cultura afro-brasileiras em colaboração a aplicabilidade da lei 10.639/03” (GUIMARÃES, 2018, p. 64). A aplicação da pesquisa e os resultados alcançados serviram para o que seria um “produto final”, um portal digital denominado “Canto Negro na Diáspora”, que como suporte para professores disponibiliza “o tema, as músicas catalogadas, fórum, áudio, vídeo e letra das músicas do Ilê Aiyê catalogas e utilizadas no trabalho e o resultado prático da aula-oficina aplicada (...) e a Revista de história em quadrinhos com as narrativas dos alunos (...)” (GUIMARÃES, 2018, p. 95).

Nogueira (2018), por sua vez, tem como objeto de estudo a música, as possibilidades e os desafios de se trabalhar essa ferramenta em sala de aula, analisando o conteúdo pela letra e discutindo a noção de fonte histórica. Além de trabalhar a construção de sentidos históricos, a partir de um viés cultural, a autora utiliza seis músicas de Chico Buarque de Holanda para compreender o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Essas músicas “traduziam diretamente uma forma de resistência civil e cultural ao governo” (NOGUEIRA, 2018, p. 21).

Ao refletir sobre a música enquanto documento e instrumento didático, percebe-se o professor como mediador no processo em que o aluno é sujeito construtor do conhecimento histórico a partir de tais documentos. Entende-se a música como fruto de seu tempo, que pode ser contextualizada pelo aluno enquanto documento que dialoga com

o período histórico estudado. Assim, por meio de uma escuta reflexiva, o aluno pode pensá-lo historicamente e construir sentidos históricos a partir dele. Além disso, a música enquanto linguagem ligada ao universo cultural dos alunos e suas experiências cotidianas amplia as possibilidades de interpretação de fontes na sala de aula, indo além de suportes tradicionalmente utilizados, como o livro didático, por exemplo.

Nogueira (2018) entende que, ao tomar a música como possibilidade didática na sala de aula, faz-se necessário ir além das músicas em si. Para isso, busca uma compreensão mais ampla, tratando questões inerentes ao compositor/intérprete escolhido, Chico Buarque. É preciso inserir seu objeto no contexto político e cultural tratado, visto que as narrativas históricas estão associadas à experiência humana em um dado momento:

[...] é preciso compreender o perfil do autor, bem como o lugar social do indivíduo; suas concepções de mundo, de música e de arte; seu engajamento social; sua posição no momento em que produziu as músicas; suas permanências e transformações na trajetória profissional; seus principais temas melódicos e poéticos. (NOGUEIRA, 2018, p. 38)

Como proposta didática, a autora traz a utilização do que denomina “aulas-encontro” aplicadas a turmas da 2ª série do ensino médio de uma escola pública na cidade de Redenção-PA. Essas aulas foram organizadas por meio de uma sequência didática com nove encontros, nos quais os conteúdos se relacionam por meio das atividades sequenciadas. Nessa sequência, tem como objetivo metodológico utilizar a linguagem da música na sala de aula a partir das contribuições de Paranhos (2000), Napolitano (2007) e Castanho e Souza (2017). Ou seja, propõe o uso das músicas como suporte didático de análise em relação ao conteúdo sobre a ditadura militar no Brasil, indo além do documento como mera ilustração ou confirmação dos fatos.

Perciliano (2018) trabalha a música enquanto recurso didático, tendo como referência a obra do rapper brasileiro Emicida, que problematiza a diáspora africana e a história do negro no Brasil. Sua análise parte das contribuições da chamada Nova História Cultural e da aplicabilidade da Lei 10.639/03, num trabalho interdisciplinar com a Sociologia. Percebe a música como uma linguagem motivadora para o ensino de História, visto que permite um diálogo entre os saberes escolares e a bagagem social e cultural dos discentes.

A autora também parte da perspectiva de que a música enquanto documento histórico está relacionada a um contexto mais amplo, que deve ser levado em consideração na sua análise enquanto fonte e suporte didático. Isso, em sua visão, não

significa que o professor deva ter uma formação específica em música. Logo, o professor de história pode ser mediador no uso dessa linguagem em sala de aula, desde que se atente para a “gramática musical”, ou seja, para elementos que merecem atenção no uso dessa linguagem, “como o contexto da canção, gênero, público a que se propõe, ritmo, etc.” (PERCILIANO, 2018, p. 27). Não compreende a música apenas como elemento ilustrativo ou lúdico em suas aulas, portanto.

Observa sobre a necessidade de se levar em consideração o universo cultural dos alunos e aponta como roteiro para análise as sugestões de Abud, Alves e Silva (2013), trabalhos nos quais são colocados como passos fundamentais a análise dos processos de criação, produção, circulação, recepção e apropriação da linguagem musical. Como processo seguinte, parte das indicações de David (2014), que sugere em primeiro lugar a audição da música sem a letra, seguida da audição e análise da música com a letra e, por fim, o momento em que os alunos cantam a música.

A autora faz uma contextualização de seu objeto, identificando a cultura e sociabilidade da juventude brasileira entre as décadas de 1990 e 2000, a história do *hip* e *hop* e *rap* no Brasil, o artista Emicida e as principais características de suas composições e interpretações relacionadas a esse contexto. Percebe e identifica nessas produções uma possibilidade de uso didático em potencial para o ensino de história na educação básica, tratando das questões relacionadas à história social do negro e diáspora africana no Brasil.

A proposta foi aplicada em turmas de oitavo ano do ensino fundamental e uma turma da terceira série do ensino médio de uma escola da cidade de Campo Mourão - PR, envolvendo as disciplinas de história e sociologia, respectivamente. As canções a serem trabalhadas foram elencadas a partir de critérios como a relação das letras das músicas com as disciplinas mencionadas, a relação com o tema da história dos negros e da diáspora africana no Brasil e adequação das letras à faixa etária dos alunos. A partir disso, as canções foram apresentadas a partir de vídeos e letras e, com a mediação do professor, foram interpretadas e analisadas pelos alunos e alunas. Estes, por sua vez, realizaram produções escritas em grupos, nos quais relacionaram os conceitos trabalhados nas disciplinas com as canções apreciadas.

Rodrigues (2016), por sua vez, trabalha o gênero musical rock como possibilidade de análise do período da década de 1980 no Brasil, entendendo a linguagem musical como meio de fomento para a participação dos alunos. Percebe as letras e interpretações dos cantores do rock brasileiro como fontes historiográficas potenciais a serem lidas e

interpretadas por discentes. A autora apresenta definições sobre o que se entende por música e a presença dessa linguagem na história. Destaca as possibilidades de relação entre história e música, percebendo esta como fonte histórica e recurso didático. A partir das contribuições de Chartier (2002) e Pesavento (2003), entende a música enquanto representação da realidade e percebe no diálogo com ela a possibilidade de lhe atribuir sentido, já que “a canção é um produto cultural humano, uma forma de expressão, uma narrativa que interpreta e constrói o mundo, bem como a existência humana dele.” (RODRIGUES, 2016, p. 29)

Traz sugestões de como utilizar a música em sala de aula, destacando que, ao historiador, não sendo musicólogo, cabe buscar conhecimentos específicos relacionados à linguagem musical que lhe possibilitem sua compreensão ampla para fins de uma análise mais aprofundada. Como em outros trabalhos já mencionados, salienta a necessidade de avaliar o texto e a melodia da música. Corrobora as indicações metodológicas de David (2014), que também são utilizadas por Perciliano (2018) em seu trabalho.

Rodrigues (2016) discorre sobre a história da música brasileira a fim de contextualizar o rock brasileiro da década de 1980, entendendo-o como elemento de inquietação que dialoga política e culturalmente com a sociedade daquele período. Ele está ligado, principalmente, à juventude que trazia consigo influências anteriores do rock de contestação das décadas de 1960 e 1970 no Brasil e em outros países.

Partindo de uma pesquisa de campo por meio da utilização de questionários com professores do ensino fundamental e médio de quatro escolas da rede pública do município de Castanhal-PA, investigou as metodologias mais utilizadas para o ensino de história, observando que a música faz parte da prática docente daqueles professores, sendo considerada pela maioria que, mesmo não tendo nenhuma formação específica na área musical, percebe a linguagem como relevante para uso didático. Em um questionário aplicado aos alunos foram verificados seus gostos musicais e o quanto a música está presente em seu cotidiano, já que passam grande parte do dia se dedicando a ouvir música. A partir de tais constatações, evidencia o potencial da música enquanto elemento motivador para uso no ensino. No entanto, nas respostas dos alunos ao questionário observou-se que era um recurso pouco utilizado nas aulas de história e mais empregado nas disciplinas ligadas às línguas estrangeiras.

Como proposta de intervenção didática na sala de aula, Rodrigues (2016) utilizou-se da proposta metodológica de David (2014), aplicada a 25 alunos da terceira série do ensino médio. Teve o professor como mediador e os alunos como sujeitos construtores do conhecimento histórico. A partir da linguagem musical com músicas do rock nacional brasileiro da década de 1980, as aulas foram divididas em seções que permitiram concluir a efetividade metodológica da música no ensino de história.

No trabalho intitulado “Ensino de História, canção e identidades afro-brasileiras: O rap como possibilidade”, Celeste (2019) explora as possibilidades do uso de canções enquanto documentos no ensino de história, colocando em evidência o rap, suas letras e musicalidade e sua capacidade de estimular relações identitárias associadas às múltiplas identidades afro-brasileiras.

Partindo de uma análise das principais contribuições teóricas acerca da relação entre história, música e ensino, o autor destaca o trabalho Dossiê “Música e Ensino de História”, que foi publicado em 2017 pela Revista História e Ensino da Associação Nacional de História (ANPUH). Neste, vários artigos, resenhas e entrevistas apontam para as possibilidades dessa relação, entendendo-a como profícua. São relevantes questões como tratar o documento canção a partir de sua totalidade e não apenas a letra, além da necessidade de contextualização histórica desse documento, que ultrapassa sua função de fonte, pois possibilita aos alunos a construção do conhecimento histórico (CELESTE, 2019).

O autor trabalha ainda com uma análise sobre os conceitos de identidade, diversidade e diferença a partir das perspectivas de Woodward (2000), Hall (2000;2003), a fim de se discutir as identidades afro-brasileiras na sala de aula a partir das prerrogativas das leis 10.639/03 e 11.645/08. Logo, com a necessidade de se repensar questões extremamente relevantes como o currículo e a formação dos professores, a fim de superar o ocultamento e estranhamento existentes em relação às identidades afro-brasileiras nas salas de aula.

O autor percebe a viabilidade do rap enquanto proposta, por ser um gênero musical ligado à população marginalizada e principalmente negra, sendo também uma perspectiva de análise dos estudos culturais. Além disso, sua narrativa está presente no universo juvenil, público para o qual se volta sua proposta de intervenção didática. Traz como parte propositiva a análise de dois álbuns musicais de rap brasileiro que se inserem em dois contextos históricos diferentes. O primeiro no qual o rap se consolida no Brasil entre as

décadas de 1980 e 1990, por meio do álbum “Sobrevivendo no Inferno”, da banda Racionais MC’s (1997) e o segundo momento com o álbum “Nó na Orelha”, do artista Criolo” (2011), momento em que o rap já tem maior visibilidade e amplia seu público. Observa as características inerentes a cada período e percebe o rap enquanto mecanismo de resistência e empoderamento.

As aulas foram divididas a fim de analisar cada canção componente dos álbuns mencionados. Levou-se em consideração também o contexto de criação, bem como de seus “criadores”, cada canção foi analisada a partir de sua musicalidade e narrativa, na qual se identificou elementos ligados à resistência e empoderamento dos negros em diálogo com a sociedade:

Ressalta-se também que as análises desses trechos/fragmentos, visam fornecer subsídios ao leitor/ouvinte, elementos para a compreensão dessa obra como uma narrativa complexa do cotidiano dos moradores das periferias das grandes cidades brasileiras e suas relações com outros espaços e sujeitos, seus mecanismos de resistência e empoderamentos e os possíveis estímulos aos processos identitários. (CELESTE, 2019, p. 118).

Com uma abordagem diferente das até aqui tratadas, Pinho (2016) busca na linguagem musical a possibilidade de se trabalhar a história local. A pesquisa fundamenta-se na análise das letras de canções do grupo “Engenho”, no intento de identificar aspectos da vida cotidiana e a cultura de comunidades de pescadores da cidade de Florianópolis-SC entre os anos de 1960 e 1980. Em seu trabalho, o autor identifica as potencialidades da canção popular enquanto documento histórico ou recurso pedagógico a ser utilizado a partir das contribuições de Napolitano (2016) e Hermeto (2012).

Considera-se a canção popular como resultante das tensões e relações de poder que permeiam a sociedade, logo, ela é um produto social. Enquanto produto social a ser analisado, a canção popular carrega consigo características em seu conteúdo e forma de mensagem. Para uma análise coerente, faz-se necessário levar em conta três questões fundamentais: quem é o autor, quem é o público e quem veicula a obra? (PINHO, 2016).

O autor apresenta as mudanças históricas da cidade de Florianópolis-SC e também a história do grupo musical Engenho. Identifica as temáticas abordadas nas canções do grupo e como estas se relacionam com a história local. A partir desse histórico, busca a composição de documentos históricos que possam ser utilizados enquanto recursos didáticos nas aulas de história. Enquanto parte propositiva, apresenta documentos históricos produzidos para uso em sala de aula da educação básica, sem ter precisamente

uma série específica. Destaca-se que a forma de organização das fontes documentais não engessa sua possibilidade de uso. Cabe previamente ao professor, enquanto mediador, “manipulá-las de acordo com seus objetivos pedagógicos específicos e suas escolhas e elaborações didáticas” (PINHO, 2016, p. 280). O objetivo principal é permitir o contato do aluno com uma variedade de documentos, dialogando com os mesmos e assim sendo sujeitos na construção do conhecimento histórico, além de aprimorar sua “competência de leitura, interpretação e crítica de informações”. Também há um estímulo ao contato com a história local, o que de certa forma permite ao aluno se ver na história, envolvendo-se na pesquisa e trazendo experiências de pessoas próximas a si para a escola.

Em “E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira”, Silva (2016) também aborda o ensino de história da África e cultura afro-brasileira por meio da linguagem musical como recurso didático para uso dos professores. Assim como os trabalhos já analisados anteriormente, traz uma discussão sobre a relação entre história e música e suas potencialidades para o ensino.

Elabora uma proposta para uso didático em formato digital, por meio de um blog. Nele, montou um repertório de canções populares afro-brasileiras denominado “Orin, A caixa de música”. Foram disponibilizadas músicas com atividades específicas que contemplam o 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental. Além das letras das canções e *links* com vídeos do youtube, tem-se os objetivos, orientações, contextualização histórica e análise de cada música relacionada a um tema específico estudado em cada série. Também são disponibilizadas outras fontes como reportagens, mapas e outros elementos que fundamentam e fomentam a discussão dos temas em debate (como o racismo e o mito da democracia racial no Brasil, por exemplo).

A partir dessa revisão de dissertações produzidas no ProfHistória que trabalham com o uso da música podemos elencar contribuições importantes no que tange ao uso de metodologias de análise da música em sala de aula de história. Os trabalhos verificados apontam a potencialidade da música para uso nas aulas de história, a qual é uma linguagem motivadora no processo de ensino-aprendizagem. Contribuem e reforçam a ideia de que a música, enquanto documento e linguagem para uso didático, deve ser analisada como um todo, relacionando forma e conteúdo. Dentro dessa linguagem artística que é a música, a forma e o conteúdo utilizados pelos autores dizem muito sobre eles e o contexto em que se inserem. Logo, ao pensarmos a música enquanto documento, essa questão deve ser levada em consideração. Outra perspectiva interessante é a de

pensar a linguagem musical como “centro gerador de conteúdos” (GUIMARÃES, 2018), o que pode ser utilizado em nosso trabalho com os raps indígenas de Brô MC’s, Oz Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara a partir dos quais buscamos relações com a temática indígena e seu ensino nas aulas de história, contemplando as prerrogativas estabelecidas na Lei 11.645/08.

As intervenções didáticas presentes nos trabalhos analisados propõem atividades sequenciadas que trabalham a música enquanto documento histórico e incluem o aluno no processo de análise desses documentos e sujeitos na construção do conhecimento histórico. Também trazem resultados, como cadernos de orientações didáticas que orientam os professores no trabalho com a música no ensino de história e portais virtuais com elementos que podem ser utilizados por professores e estudantes. Uma das questões que inspiram nosso trabalho é um método para se pensar o processo de construção de nossas atividades com o uso do rap indígena, que parte da exploração da música como um todo do autor e sua historicidade. Assim, pretendemos pensar nosso objeto de estudo, as músicas dos artistas escolhidos, e relacioná-las com a temática indígena, disponibilizando essa análise em um livreto didático (anexo) com um conjunto de atividades relacionadas a esse estudo, além de observações e fundamentação que auxiliarão os professores na aplicação das atividades.

Os trabalhos identificados, seus mecanismos de análises e propostas de intervenção didática foram importantes para estruturarmos nossa pesquisa e buscar o desenvolvimento de algo que também pudesse contribuir para a inserção da música enquanto documento e recurso didático nas aulas de História. Para tanto, propomos o uso da música, explorando o potencial didático do rap indígena.

3.1.2. A temática indígena no ProfHistória.

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) tem contribuído sobremaneira com vários trabalhos e propostas didáticas a serem aplicadas nas aulas de história. Os trabalhos trazem temáticas diversas que, de certa forma, revelam as inquietações dos professores de história em nosso país em relação à sua prática. Dentre estas propostas encontram-se algumas que discutem abordagens sobre o uso da temática indígena na sala de aula, abordando questões como: a aplicação da Lei 11.645/2008, a história indígena nos livros didáticos, identidades indígenas, decolonialidade e interculturalidade na temática indígena, dentre outras. Há alguns trabalhos relativos à

educação indígena, ou seja, sobre o ensino de história em escolas indígenas, como nos casos de Cardoso (2018), Gomes (2016) e Hoshino (2018), e ainda outros como Duarte (2018), Sanches (2018) e Santos (2020), que analisam a inserção de alunos indígenas nas escolas urbanas. Como o foco de nossa pesquisa é a temática indígena no ensino de história de escolas não indígenas e alunos não indígenas, não nos detivemos na análise dessas propostas.

Os trabalhos relativos à temática indígena em escolas não indígenas dialogam com nossa proposta pela busca de mecanismos que visem a dar outro tratamento ao ensino de história do Brasil, o qual pretende romper com visões estereotipadas e preconceituosas em relação aos indígenas brasileiros. Logo, faz-se relevante abordar esses estudos e verificar as contribuições que eles nos trazem. Damos um enfoque especial àqueles que trabalham em específico com os estudos decoloniais e a interculturalidade, que darão embasamento para nossa proposta de intervenção didática, a qual auxiliará professores de história em sua prática cotidiana na sala de aula.

Assis (2016) traz em sua dissertação o tema “Os índios do Território Serra da Capivara: história, memória e ensino”, apresentando um diálogo entre obras acadêmicas da historiografia piauiense e a educação básica, e um confronto entre história oficial e memória subterrânea (p. 13). Tendo como inspiração a obra “A memória, a história, o esquecimento”, de Paul Ricoeur, o autor traz um histórico sobre a presença indígena no território onde hoje situa-se o estado do Piauí, identificando como essas populações e sua história foram tratadas pela historiografia referente àquele estado. A partir das ideias de “uso e abuso da memória”, observa a predominância de uma memória que ressalta o extermínio de populações indígenas no Piauí em detrimento de uma memória que destaca a resistência desses povos, sendo que a primeira prevaleceu no ensino de história da educação básica ao longo do tempo.

Com o objetivo de desconstruir essa memória até então estabelecida como oficial, o autor propõe colaborar com uma proposta diversificada em relação ao ensino de história e a temática indígena no estado do Piauí, a partir das memórias indígenas marginalizadas. Para tanto, faz uso da metodologia da história oral, na qual a partir de entrevistas realizadas com os descendentes dos povos indígenas constrói um material didático. Nesse material didático, enquanto parte propositiva, intercrusa essas memórias com imagens e representações. Tendo como objetivo subsidiar professores para suas aulas, esse material se contrapõe ao que está posto na memória “oficial”, problematizando-a e oferecendo

outras possibilidades de discussão que fogem à ideia de extermínio físico das populações indígenas e, conseqüentemente, ao extermínio de suas memórias. Além das imagens utilizadas, o material didático proposto traz também indicações de leitura e atividades que auxiliam a compreensão da discussão.

Alguns trabalhos relativos ao uso da temática indígena no ProfHistória abordam a questão dos livros didáticos, sendo eles França (2016), Lima (2016) e Neves (2020). Considerando o livro didático como um material ainda utilizado de forma preponderante nas aulas de história da educação básica, faz-se relevante identificar as considerações desses trabalhos e de que forma elas colaboram para a discussão da temática em questão. França (2016), em “A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula”, reflete sobre as percepções relativas aos povos indígenas no ensino de educação básica e como estas estão relacionadas aos currículos que foram construídos historicamente sob uma perspectiva eurocêntrica, o que recai sobre as formações identitárias desses povos. Percebe que os livros didáticos foram produzidos dentro desse contexto no qual, desde a institucionalização da história enquanto disciplina no século XIX, identifica-se um percurso das populações indígenas como não protagonistas. Destaca, ainda, que mesmo com algumas mudanças que são realizadas ao longo dos anos, os livros didáticos refletem concepções ultrapassadas, principalmente pelo fato de reforçarem a ideia “de uma única possibilidade de se perceber o outro, o diferente. Por essa via, seria impensável imaginar um indígena vivendo na cidade, ou exercendo qualquer profissão (médico, professor, estudante etc.)” (FRANÇA, 2016, p. 28).

O autor trabalha, especificamente, com a análise de três coleções de livros didáticos e como estes abordam os povos indígenas: História e Vida Integrada, História, sociedade e cidadania e Novo História. São apontadas algumas inovações em atividades específicas ou em textos complementares, porém a temática indígena ainda tem um espaço pouco privilegiado se comparado com outros temas, principalmente os ligados à história da Europa Ocidental. Além disso, identifica alguns problemas como:

“congelamento” de características dos povos indígenas ao comparar momentos históricos distintos: o período da colonização com os dias atuais (...) rejeitam-se situações ou costumes que se imaginam estranhos ao modo de vida desses povos, como o acesso à tecnologias ou ambientes distintos daqueles a que se costuma atribuir a presença de indígenas (FRANÇA, 2016, p. 40)

Dentro do que se observou nos livros didáticos analisados e considerando a importância de se abordar a história indígena a partir do olhar desses povos na

contemporaneidade, já que “eles tem tanta legitimidade quanto aos que se dedicam a estudar o passado desses povos” (FRANÇA, 2016, p. 30), o autor propõe como intervenção didática o desenvolvimento de uma atividade, em forma de oficina, “com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma instituição especializada em deficiência visual” (p. 47). Tem-se como foco principal a questão a contemporaneidade dos povos indígenas, como esses povos se relacionam com o presente. As oficinas foram trabalhadas em forma de sequência didática com o uso de textos e recursos midiáticos, tais como vídeos e programas de rádio.

Com o objetivo de identificar as representações imagéticas sobre os povos indígenas brasileiros nos livros didáticos de história, e tendo em vista a importância das imagens para o ensino de história, Lima (2016) analisa a coleção *Para Viver Juntos*, do Ensino Fundamental II, com destaque para imagens tradicionalmente utilizadas como as pinturas de Debret e gravuras de Théodore de Bry, além de outras fotografias contemporâneas cujos autores não são identificados. A partir dessa análise, o autor identifica a invisibilidade dos povos indígenas como sujeitos nos livros didáticos, além de investigar as percepções que alunos e professores das turmas do 7º Ano A e B têm em relação à imagem do indígena no Colégio Estadual José Luiz Siqueira, localizado no município de Wanderlândia - TO.

A partir da “radiografia inicial dos alunos acerca dos conhecimentos que já possuem em relação ao conteúdo que se propõe ensinar” (LIMA, 2016, p. 57), ou seja, a partir do que os alunos conheciam em relação à temática indígena e as representações acerca desses povos, constatou-se a presença da ideia do “bom selvagem”. É essa percepção que difunde a imagem de um indígena que “vive em harmonia com a natureza, caçando e pescando para sobreviver, reside sempre em aldeias e pinta o corpo na realização de seus rituais” (LIMA, 2016, p. 58). Isso ficou perceptível por meio da aplicação de um questionário junto aos alunos, que além de buscar, na visão deles, “o que é ser índio?”, também indagou sobre outras questões como: se conheciam músicas e livros que falam sobre os indígenas, se a escola realiza estudos sobre os povos indígenas, se já haviam visto algum índio em um determinado local e, por último, de que forma os indígenas aparecem nos livros didáticos de história.

Percebeu-se, a partir da investigação realizada na escola campo, que ainda prevalece no imaginário de alunos e professores, o que não difere de outros tantos brasileiros, a imagem estereotipada e preconceituosa em relação aos indígenas que foi

construída e reafirmada desde as origens da tradicional historiografia brasileira. Logo, havia a necessidade de buscar mecanismos que problematizassem essa visão e construíssem outras possibilidades. A partir disso, Lima (2016) desenvolveu uma proposta de intervenção com o objetivo de auxiliar os professores na construção de metodologias relativas ao estudo das imagens nas aulas de história. Para tanto, utilizou-se de vários autores que versam sobre a leitura e análise de imagens, tendo como princípio a imagem como “fonte capaz de produzir conhecimento.” (p. 94)

Neves (2020) também analisa a representação dos indígenas nos livros didáticos, tendo como recorte temporal a implantação da Lei 11.645/2008. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, sob a perspectiva dos estudos culturais e das contribuições de Roger Chartier, trabalhou com duas coletâneas indicadas para os anos finais do ensino fundamental: “Araribá Mais História” e “História, Sociedade & Cidadania”. Em sua análise, parte dos conceitos de cultura, multiculturalidade, representação e estereótipo, e investiga a relação dos livros didáticos com o currículo, PCN’s, BNCC e a Lei 11.645/2008.

Com uma análise detalhada de cada um dos volumes, que compreendem do 6º ao 9º ano, verificou não apenas a narrativa presente nos textos principais, mas também as atividades, as imagens, os textos complementares, documentos e os manuais didáticos de orientação para os professores. A partir disso, considera que ocorreram avanços relevantes em relação ao tratamento dispensado à temática indígena nos livros didáticos. Mesmo com a existência de algumas lacunas, entende que o livro didático é uma obra mais sintetizada e com limitações, e que cabe ao professor ir além do que se apresenta nesse tipo de material didático. Entende-se, desse modo, sobre a amplitude que abarca os livros didáticos, que:

(...) não conseguem contemplar as diversidades dos povos indígenas brasileiros, abarcando suas culturas, costumes, valorizando suas contribuições. Assim cremos ser importante que as leituras das representações apontem caminhos para que professores e alunos possam buscar mais, sendo importante observar as sugestões de leituras, os links, os direcionamentos, que mesmo não ampliando o assunto no livro, podem trazer para a sala de aula importantes debates entre professor e alunos na busca pela valorização da história e cultura indígena. (NEVES, 2020, p. 142)

Vê-se, nessa contribuição, o reforço da ideia de que o livro didático não pode ser o único aparato a ser utilizado na sala de aula e, mesmo que o seja, caberia ao professor, a partir de sua formação e questionamentos, direcionar debates e sugerir outros materiais.

No que tange à temática indígena, isso é essencial, já que, como se observa, há muitos estereótipos a serem desconstruídos e, na maioria das vezes, essa não é uma questão de primeira ordem dos livros didáticos. Daí a necessidade da produção de outros materiais didáticos que auxiliem os professores quanto à abordagem da temática na sala de aula.

Nesse sentido, temos alguns trabalhos relevantes que produziram materiais diversificados em relação à abordagem da temática indígena no ensino de história da educação básica e que trazem diversas possibilidades. Dentre eles estão as contribuições de Costa (2020), Fagundes (2016), Maia (2016), Ryn (2018) e Silveira (2016). Costa (2020) faz um recorte temporal, entre 1778 e 1884, para analisar a presença dos povos indígenas Chiquitano, Bororo, Guató e Guaná no momento da criação da cidade de Cáceres – MT. A partir dos estudos das relações históricas e culturais entre esses povos e os colonizadores, propõe a construção de um site pedagógico que auxilie os professores no estudo da temática indígena. Sua pesquisa, de cunho bibliográfico, fundamenta-se em dissertações, teses e relatos de viajantes que estiveram na região estudada entre os séculos XVII e XIX.

A partir de sua pesquisa, Costa (2020) disponibiliza uma gama de informações referentes aos povos indígenas que habitaram a região oeste do Mato Grosso, valorizando sua diversidade, bem como “suas riquezas ancestrais, cosmológicas e suas contribuições para a composição étnica do povo brasileiro” (p. 116). Logo, colabora para a desconstrução de preconceitos e estereótipos relativos a esses povos, atingindo estudantes da educação básica, ou seja, indo além dos já existentes estudos acadêmicos sobre os indígenas da região estudada que não atingem esse público. A proposta de intervenção traz um site¹⁶ no qual professores podem buscar informações relativas aos grupos indígenas Chiquitano, Bororo, Guató e Guaná.

Com o objetivo de colaborar com a proposta de implantação da Lei 11.645/2008, em relação à obrigatoriedade da temática indígena no ensino, Fagundes (2016) desenvolveu, no que denomina de produto, um livro paradidático que conta a história do indígena Antônio Felipe Camarão. Tendo em vista que “a análise de um personagem indígena dentro dessas referências de identidade, memória e do papel do indivíduo na história são fundamentais para contribuir com um novo olhar sobre a história indígena”

¹⁶ <http://www.vilamariadoparaguai.com.br> -Durante a escrita desse texto tentamos acesso ao site pedagógico para conhecer melhor a proposta, no entanto, não foi possível acessá-lo, aparecendo a mensagem “O acesso a esse website está desativado no momento.”

(FAGUNDES, 2016, p. 14). O material, desenvolvido para o público geral (e mais especificamente aos estudantes do ensino médio), pode ser entendido enquanto gerador de conhecimentos sobre a temática indígena. O livro, produzido enquanto material didático, além de apresentar uma personagem indígena e seu protagonismo na história do Brasil, também tem a preocupação de estimular a leitura entre os estudantes.

Tratando sobre os povos indígenas na contemporaneidade, Maia (2016) desenvolveu uma proposta de intervenção didática que se utiliza do jogo enquanto mecanismo gerador de conhecimento, não apenas como diversão. Assim, entende que o conhecimento histórico sobre a temática indígena pode ser construído a partir de uma experiência lúdica com um jogo de tabuleiro. É essa a proposta da autora em seu trabalho denominado “Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008”.

A autora lembra que há uma grande diversidade de povos indígenas existentes no Parque Nacional do Xingu, destacando dentre eles os grupos Kamaiurá, Kayabi, Kisêdjê, Kalapalo, Naruvôtu e Yudjá, que são apresentados no jogo de tabuleiro desenvolvido, principalmente, para alunos dos anos finais do ensino fundamental. Além do jogo e das instruções sobre como jogá-lo, é apresentado um guia de orientação ao professor que traz discussões teóricas e metodológicas relevantes para a aplicação do trabalho em sala de aula. Uma das reflexões importantes no trabalho nos aponta sobre a seguinte contribuição deste para o ensino da temática indígena:

Além do conhecimento imediato sobre algumas etnias, objetiva-se que os alunos identifiquem os indígenas como participantes ativos da sociedade, evitando a reprodução da ideia de uma vida isolada do mundo não indígena. Existem indígenas urbanos, mas mesmo aqueles que vivem na floresta não estão ‘fora do mundo’. É importante viabilizar a percepção de que a escolha por modo de vida diferente do nosso não resulta do desconhecimento (como se eles necessariamente fossem preferir à modernidade, numa ideia de evolução) e que o acesso à tecnologia (que ocorre no Xingu) não representa o fim da condição indígena. A participação ativa na sociedade deverá ser expressa também nos trabalhados conteúdos relacionados às lutas políticas que enfrentam para garantir seus espaços e suas atuações de preservação, não apenas de seu ambiente, mas de todo o ecossistema. (MAIA, 2016, p. 14)

Maia (2016) ressalta que o jogo proposto é um material didático alternativo e diversificado que atende às expectativas da Lei 11.645/2008, destacando também, a partir de sua construção e organização, a diversidade cultural existente entre os povos indígenas. Logo, é um aparato importante para ser utilizado nas aulas de história. Para além disso, o jogo também traz a perspectiva da ludicidade, que além de despertar o interesse dos

alunos pelos conteúdos trabalhados, promove a interação entre eles, tendo um caráter colaborativo. No caso da temática indígena, promove a problematização de conteúdos adquiridos previamente e estimula a criação de outros conhecimentos a partir da vivência de personagens indígenas na prática do jogo.

Assim como se observa em outras dissertações já analisadas, Ryn (2018) também realiza uma contextualização sobre a temática indígena e sua inserção no ensino de história, identificando discussões que envolvem a Lei 11.645/2008 e a presença daquela temática nos livros didáticos. Seu estudo concentra-se nos povos indígenas do estado do Mato Grosso, a diversidade existente entre eles e a forma como foram retratados na história da colonização daquele estado. Tendo em vista a problematização e desconstrução de estereótipos e preconceitos construídos ao longo do tempo e reafirmados no ensino de história sobre as populações indígenas, propõe uma intervenção didática em uma escola pública da cidade de Tapurah – MT.

A intervenção proposta iniciou-se a partir de uma pesquisa qualitativa na qual, por meio de um questionário aplicado juntos aos alunos, foram identificados seus conhecimentos prévios. Em seguida, realizaram-se as aulas oficinas nas quais se trabalhou a problematização da temática indígena no ensino de história com os alunos, que tiveram a oportunidade de protagonizar seu processo de construção de conhecimento. A partir das análises e considerações e, buscando a materialização do conhecimento adquirido, foi realizada a produção de “um jornal em sala pelos alunos como alternativa de ação para modificar positivamente as ideias prévias dos mesmos sobre a temática indígena nas aulas de história (...)” (RYN, 2018, p. 70).

Em sua dissertação, intitulada “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro”, Silveira (2016) traz uma discussão sobre legislação e currículo referentes à temática indígena e sua inserção no ensino de história. A partir do conceito de memória, analisa como foram construídas representações sobre os povos indígenas e como estas influenciam na aprendizagem em relação a esses povos e suas contribuições. A autora propõe um material didático que tem por fim desconstruir a ideia de colonialidade em relação à temática indígena no ensino de história, refletindo sobre a invisibilidade dos povos indígenas e sua convivência nas sociedades urbanas.

O material proposto como forma de intervenção é composto de uma exposição itinerante, com banners que são levados para várias escolas da região metropolitana do

Rio de Janeiro, atingindo um público maior da comunidade. Os banners foram elaborados com a colaboração de povos indígenas da região, que além de sugestões e correções colaboraram com fotografias e grafismos por eles produzidos. Nesse sentido, a exposição cumpre o papel de “responder a um ‘dever de memória’”, além de atender às reivindicações desses povos quanto ao seu protagonismo e sua visão sobre a própria história e sobre o que é ensinado em relação a eles, “já que no passado construiu-se uma narrativa ensinada como a única válida e verdadeira e que inferiorizava e depois apagava essas populações da história do Brasil” (SILVEIRA, 2016, p. 63). Além da exposição, a proposta de intervenção didática traz um caderno de atividades que podem ser trabalhadas em conjunto ou mesmo de forma separada da exposição. Tais atividades abordam a presença das populações indígenas nas áreas urbanas da região metropolitana do Rio de Janeiro, problematizando a questão da invisibilidade e gerando conteúdos que buscam a desconstrução da colonialidade no ensino de história.

A partir de uma reflexão sobre a inserção da temática indígena no ensino de história e, entendendo que a “pluralidade dos passados possibilita a pluralidade de futuros”, Ramos (2016) trata em sua dissertação sobre a presença dos povos indígenas Tupinambás, em Umuarama, no estado do Rio de Janeiro. Seu estudo se deu na Escola Municipal Honorino Coutinho, localizada no distrito de Morro Grande, e que tem em seu território um dos principais sítios arqueológicos da região. Tendo em vista a presença da cultura material indígena nesse ambiente escolar, visa a “desmistificar a configuração do patrimônio em um quadro exclusivo de monumentos e museus, concepção que invisibilizam os grupos étnicos que não estão inseridos em definições do patrimônio exclusivamente de pedra e cal” (RAMOS, 2016, p. 14).

A autora propõe uma sequência didática com um conjunto de atividades trabalhadas em várias etapas, relacionando a inserção dos povos indígenas na história e o tema patrimônio. Destaca a importância da efetivação prática da Lei 11.645/2008, e utiliza mecanismos de problematização das ideias eurocêtricas, simplistas e folclóricas que se tem sobre as sociedades indígenas. Por meio da relação entre a escola campo e a história local, promove-se uma discussão sobre Patrimônio Histórico e Cultural, entendendo e ressignificando “os papéis de grupos sociais na constituição da pluralidade étnica e cultural do país, produzindo políticas de reconhecimento e valorização” (RAMOS, 2016, p. 17)

Partindo também de uma perspectiva local, assim como o caso de Umuarama no Rio de Janeiro, Macena (2018) investiga a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 e seus desdobramentos para o ensino de história na cidade de Ponta Porã-MS. A autora parte da problemática ligada à falta de formação ou formação inadequada dos docentes para trabalharem a temática indígena na sala de aula, o que considera um entrave para a aplicação da legislação vigente relacionada à temática indígena no ensino de história. A partir dos estudos realizados e do diálogo com outros autores e pesquisas, verificou que essa situação não é exclusiva do local pesquisado, mas que se repete em outras cidades e regiões do nosso país. Em seu estudo trabalhou com procedimentos metodológicos envolvendo a aplicação de questionários direcionados aos professores de história na educação básica dos estabelecimentos de ensino da cidade de Ponta Porã. Logo, verificou que a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 era comprometida tanto pelo problema da formação desses profissionais, quanto pela falta de materiais didáticos adequados para se trabalhar a temática indígena na sala de aula.

Com a intenção de problematizar as visões colonialistas que se produziram ao longo do tempo em relação à temática indígena no ensino de história, a autora se utiliza de um aporte teórico baseado nos estudos decoloniais em seu trabalho. Estes trazem “uma nova leitura sobre os processos que inclua as diferentes culturas presentes no contexto latino americano, sendo um enfoque novo, que não adota a perspectiva do colonizador e nem mesmo a ótica dos povos colonizados como vítimas indefesa da sanha europeia” (MACENA, 2018, p. 16). Assim, além de caracterizar a desconstrução dos estereótipos e paradigmas vigentes, essa proposta também atua na construção e criação de outras possibilidades para se pensar os indígenas e suas contribuições para a história.

Ao verificar os questionários aplicados aos professores e tendo como fontes também os planejamentos desses profissionais, materiais didáticos utilizados e Projeto Político Pedagógico das escolas da rede estadual de ensino de Ponta Porã selecionados, constatou-se a ineficiência quanto aos objetivos da Lei 11.645/2008 nesses estabelecimentos. Logo, a necessidade de uma proposta de intervenção didática que viesse a suprir tais lacunas, subsidiando o trabalho efetivo dos professores. Nesse sentido, Macena (2018) atua em duas frentes. Primeiro, no sentido de levar uma formação a esses professores e, em segundo lugar, desenvolver com esses profissionais propostas alternativas que atuem tanto na descolonização do currículo quanto em atividades cotidianas para aplicação nas aulas.

Em relação à formação, a intervenção foi feita através do projeto denominado “Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena”, que foi realizado durante três encontros, entre os meses de abril e maio de 2018, e contou com a participação de professores das redes municipal e estadual de Ponta Porã, de várias áreas do conhecimento, já que a temática indígena, segundo a legislação, “deve perpassar todo o currículo da Educação Básica como tema transversal e nas disciplinas de História, Arte e Literatura compreende temática obrigatória.” (MACENA. 2018, p.73). Foram trabalhadas, além das palestras e debates, oficinas em que se efetivou a relação entre teoria e prática, já que de forma coletiva foram desenvolvidos materiais alternativos para se trabalhar na escola. A autora verificou que os encontros deram um resultado positivo, a partir da avaliação realizada sobre a formação, no entanto, considera que pensar a questão da temática indígena no ensino requer mudanças mais profundas que vão para além da questão da formação dos professores e da produção de materiais didáticos. Entende que são necessárias “mudanças internas. Ou seja, nas subjetividades, nas crenças, valores e sentimentos dos/as docentes promotores da legislação nas escolas” (MACENA, 2018, p. 101).

Como se observa dentre as dissertações referenciadas até aqui, algumas abordam a questão dos estudos decoloniais e sua relação com a temática indígena. Como nosso propósito é trabalhar com essa vertente, consideramos mais relevantes três estudos que contribuem e corroboram com nossa discussão, sendo os trabalhos de Cruz (2020), Farias (2018) e Marins (2020), com os quais dialogamos nessa parte final do capítulo, entendendo um pouco mais sobre as propostas dos estudos decoloniais e seus principais teóricos.

A partir de sua experiência enquanto professora de história do E. M. na E.E.B. Paulo Zimmermann, da cidade de Rio do Sul – SC, a professora Adileide Maciel da Cruz verificou o quanto a imagem dos povos indígenas ainda era vista de forma estereotipada por seus alunos, entendendo que seria necessária uma intervenção pedagógica. Essa intervenção se deu por meio do tratamento de saberes acadêmicos em relação à temática indígena, adequando-os para suas aulas de história no Ensino Médio. A partir dos conceitos de identidade, decolonialidade e etnicidade, desenvolveu uma pesquisa-ação, atendendo a proposta da Lei 11.645/2008 e tendo como objeto a História do povo indígena Laklãnô-Xokleng.

A fim de trazer novas perspectivas para o ensino da temática indígena em suas aulas, Cruz (2020) criou, juntamente com seus alunos, um material didático o qual denominou “jogos didáticos de história indígena”. A partir de análises em relação ao currículo para o ensino de história de seu estado, da BNCC e suas propostas em relação à inserção da temática indígena no ensino de história, bem como dos livros didáticos utilizados, diagnosticou que seria necessário promover uma problematização dos paradigmas existentes para se buscar mudanças. O segundo passo foi uma busca pela história desses povos indígenas do estado de Santa Catarina, considerando sua diversidade em vários aspectos.

Em relação ao povo Laklãnõ-Xokleng, localizado na rica região do vale do Itajaí, observou-se sua invisibilidade em relação aos demais povos que atuaram na colonização da região, “que se orgulha da sua herança alemã e italiana e esquece ou quer esquecer seus povos originários, no caso os Laklãnõ-Xokleng.” (CRUZ, 2020, p. 55). Esse esquecimento ou distanciamento em relação a esse povo originário reflete a preponderância que foi atribuída aos povos europeus na construção da história dessa região. Daí a necessidade da criação de um material didático, no caso os jogos sobre história indígenas, que trouxesse um maior conhecimento sobre os povos indígenas e salientasse a participação destes enquanto sujeitos históricos.

Carneiro (2020) desenvolveu, em sua dissertação, uma análise sobre o saber histórico escolar. Nessa análise, focou nas narrativas sobre os povos indígenas a partir de quatro momentos da história brasileira, visualizando a construção do conceito de “índio”. Sendo:

O primeiro enunciado discursivo selecionado de meados do XIX com o professor Macedo, o segundo de princípios do XX com Rocha Pombo, o terceiro de meados do XX com Aciolli e Taunay e o quarto enunciado discursivo realizado as vésperas da redemocratização com Franco e Monteiro. (CARNEIRO, 2020, p. 7)

Tendo como base teórica as discussões mais atuais sobre ensino de história e temática indígena, buscou a contribuição de vários autores e, dentre eles, alguns que se dedicam aos estudos decoloniais ou que dialogam com eles, como Quijano (2005, 2007), Grosfoguel (2007), Mignolo (2007), e Boaventura Santos (2009). Tais contribuições evidenciam que as sociedades coloniais, após o período de conquistas europeias além-mar, basearam-se num modelo de colonialidade/modernidade. Esse modelo, que se caracterizou por uma visão eurocêntrica e etnocêntrica, implantou “um projeto

colonizador do saber e do ser, que tentou silenciar os outros” (CARNEIRO, 2020, p. 106); o que foi refletido também no saber acadêmico e escolar.

O autor percebe que houve grandes avanços nos últimos anos que se deram na legislação e no currículo quanto à temática indígena, principalmente pelas demandas e lutas sociais, como também pelos estudos acadêmicos desenvolvidos. Entende o quão relevante é estudar e analisar o discurso que se dá sobre o “índio” na história ensinada, sendo o papel dos professores primordial, já que “quando não tomamos os devidos cuidados, construímos diversos sentidos sobre os povos indígenas, que muitas vezes não condizem com as nossas responsabilidades como professores, como agentes construtores de uma sociedade mais democrática” (CARNEIRO, 2020, p.115).

A partir dessas considerações, o autor destaca a necessidade de formação para professores e professoras de história, no sentido de romper com estereótipos e preconceitos ainda existentes em relação aos povos originários (reconhecendo, entre outras coisas, sua diversidade e contribuições). Logo, seu “produto educacional”, denominado *“Itinerários de Formação: Subsídios para um ensino das histórias dos povos indígenas do Brasil nas escolas de kraís”*, consistiu na realização de várias formações direcionadas a professores, nas quais se realizaram, além de apresentações de vídeos, leituras e debates, sugestões de materiais pedagógicos, referências bibliográficas sobre a temática indígena e atividades direcionadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Outra dissertação que traz uma reflexão importante sobre os docentes e sua atuação no ensino de história em relação à temática indígena é a da professora Patrícia Angélica de Oliveira Farias. Esse trabalho tem uma contribuição ímpar para nossa reflexão sobre o rap indígena e, mais especificamente, o grupo Oz Guarani, já que a pesquisa de Farias (2019) se concentrou justamente junto à região do Jaraguá, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, de onde o grupo de rap indígena citado é oriundo. As letras produzidas pelo grupo trazem justamente uma demonstração de resistência frente à invisibilidade e aos preconceitos que sofrem na comunidade em que estão inseridos. Porém, o trabalho em questão não trata do rap indígena, como abordamos no presente estudo.

A autora parte do ponto de vista de que existem representações xenófobas e preconceituosas que se dão em relação aos povos indígenas por parte de pessoas do bairro Jaraguá, onde está situado um território indígena Guarani. Evidencia, principalmente,

aquelas vindas de docentes e alunos de escolas ali localizadas. Tais falas reproduzem discursos historicamente construídos sobre os povos indígenas, desconsiderando seus problemas e suas lutas, como, por exemplo, a que vem ocorrendo recentemente na luta do povo Guarani Mbya Tekoá Pyaú pela demarcação de terras no Pico do Jaraguá. Fator preocupante, indicado pela autora, é a questão desses docentes e discentes estarem tão próximos à essa realidade vivenciada pelos indígenas e, ao mesmo tempo, “tão longe” (já que a convivência com os indígenas não se dá apenas nas ruas da comunidade, mas nas próprias escolas onde estudam alunos indígenas).

Essas inquietações, que emergiram dessas representações preconceituosas e a partir de uma análise da legislação vigente, dos currículos escolares e dos PPP (projetos políticos pedagógicos) das escolas, motivaram a construção de uma proposta de intervenção didática. Proposta que problematizasse essa realidade e propusesse outras possibilidades para se pensar a temática indígena não só no ensino de história, mas de forma mais abrangente, no cotidiano dessa comunidade. A partir disso, Farias (2019), a fim de trazer sua contribuição enquanto meio de decolonização do currículo e das formas de ver os povos indígenas de docentes e discentes, criou o seguinte material voltado para professores do ensino fundamental:

Repertório Temático Bibliográfico, com textos, imagens, mapas e pontuando algumas discussões mais gerais tanto acerca das populações indígenas como um todo quanto voltados para o caso específico dessas escolas pesquisadas, ou seja, que dialoguem com as experiências Guarani Mbya. (FARIAS, 2019, p. 88)

Cabe ressaltar, a partir das considerações da autora, que a proposta não se encerra em si mesma, mas foi pensada como um ponto de partida que estimula novas reflexões e a construção de outros materiais pedagógicos por parte de professores e professoras. Logo, contribui para novas perspectivas e possibilidades para tratar a temática indígena no ensino de história de educação básica.

Considerando que há mais de uma década foi implantada a Lei 11.645/2008, Marins (2020) avalia em sua dissertação as mudanças ocorridas no ensino de história após esse período, no que se refere ao atendimento da obrigatoriedade da temática indígena e de que forma os povos indígenas ainda são representados na atualidade. Em “Todo dia é dia de índio. Que índio?”, a professora Monique problematiza o dia 19 de abril, em que se comemora no calendário nacional o dia do índio. Lembra que ainda é comum que a temática indígena seja tratada, apenas nesse dia, em muitas escolas, de uma forma ainda

estereotipada e folclorizada, que não atende às verdadeiras expectativas da legislação vigente. Percebe, a partir desse exemplo, a necessidade de uma intervenção pedagógica sobre a temática indígena.

Marins (2020) apresenta uma série de reflexões sobre a história da disciplina de história em nosso país, destacando o currículo como um espaço de disputas, que não é neutro, e como a temática indígena foi inserida nas propostas curriculares. Consta, assim como outros estudos analisados, que as contribuições dos indígenas e sua história foram historicamente colocados enquanto “marginalizados” e “subalternizados”. Os currículos, em sua análise, não se voltaram para uma postura democrática nem para a questão da diversidade, até meados da década de 1990, quando se iniciaram debates voltados para as políticas educacionais que englobam temas como “pluralismo cultural”, “multiculturalismo” e “identidades plurais”. A autora faz uma reflexão sobre a questão da igualdade e diferença no currículo, entendendo como ponto fundamental que o “currículo perpassasse pela produção de identidades narrativas, nas quais a questão do ‘outro’ apareça numa construção adequada.” (MARINS, 2020, p. 26)

Em relação à implantação da Lei 11.645/2008, chama-nos atenção para questões que merecem reflexões:

A aprovação específica da Lei 11.645 nos permite refletir sobre três questões iniciais: deixa implícita a ideia de que a história e cultura indígena, assim como a dos afrodescendentes e africanos tinham pouca visibilidade nos currículos, indica ao mesmo tempo a existência de um debate e pressão por parte de grupos interessados no tema e aponta para a necessidade de preparação de professores e material didático, a fim de atender a demanda criada por ela. (MARINS, 2020, p. 30)

A partir dessas reflexões é que se propõe uma problematização das memórias relacionadas à temática indígena. Isso ocorre com uma construção de conhecimento que atenda às demandas esperadas a partir da legislação, no sentido de promover, principalmente, mudanças na formação dos professores e elaboração de materiais didáticos.

Por uma outra forma de inserção da temática indígena no ensino de história, a autora busca um diálogo com estudos decoloniais e suas contribuições, no sentido de desenvolver “memórias contra hegemônicas”. Entende, a partir das leituras de Claudia Miranda e Fanny Riascos (2016), que “o saber decolonial é aquele que coloca em xeque a visão eurocêntrica do saber, do poder e do ser. Uma proposta de construção e

desconstrução de saberes e conhecimentos na América Latina a partir de suas especificidades raciais: negro, índios e mestiços.” (MARINS, 2020, p. 36).

Para além de questionar os paradigmas vigentes, os estudos decolônias propõem outras perspectivas que reconheçam outras formas de conhecimento que se distanciam do modelo eurocêntrico que se estabeleceu em nossa sociedade desde o século XVI. Essas perspectivas reconhecem os demais povos, que não os colonizadores europeus, em um mesmo patamar de desenvolvimento humano e enquanto sujeitos históricos. Em tais estudos, os conhecimentos destes não são subalternizados, silenciados ou omitidos, mas incorporados na construção do conhecimento como um todo. (MARINS, 2020)

Segundo esses estudos, que surgem num contexto de luta e resistência de amplos movimentos sociais, a inferiorização do não-europeu, tido como “selvagem”, “não civilizado” e “atrasado”, não se restringiu apenas ao período da colonização, mas perdurou mesmo após os processos de independências das regiões colonizadas, por isso a opção pelo termo colonialidade (que ainda se faz presente nessas sociedades). Colonialidade que não se dá apenas por questões de dominação econômica, mas muito em função desta, descaracterizando “os diferentes” enquanto sujeitos históricos e também na produção do conhecimento. Há, portanto, uma colonialidade do “saber” e do “ser” (MIGNOLO, 2003).

De acordo com as análises realizadas sobre a temática indígena no ensino de história, as questões do currículo, as representações contidas nas falas de alunos e professores e mesmo exemplos práticos, como a comemoração do dia 19 de abril nas escolas, Marins (2020) observa a presença da colonialidade no processo educacional enquanto prática cotidiana. O que, após mais de uma década da implantação da Lei 11.645/2008, sugere que poucas mudanças ocorreram. Assim, vê a perspectiva decolonial enquanto uma possibilidade de intervenção e reestruturação nos processos educativos.

Mas como pensar essa proposta dentro de um processo educativo? Para isso, Marins (2020) sugere um conjunto de atividades didáticas que trabalhem na perspectiva da interculturalidade crítica. Deve perceber-se a diferença enquanto riqueza e romper com os padrões hegemônicos presentes na educação formal e na sociedade como um todo, visto que:

A interculturalidade crítica, como um projeto emancipador, proporciona o direito à autonomia individual. Não incentiva o retorno a um passado pré-colonial idealizado. Não implica no desaparecimento das visões de mundo, línguas, conhecimentos ancestrais desses povos

em questão. Ao ser adotada, desconstrói ainda estereótipos que impedem os povos indígenas e afrodescendentes de desenvolverem seus direitos fundamentais. (...)

A interculturalidade crítica não subtrai dos indivíduos, ou povos, suas diferenças em nome do reconhecimento de sua igualdade jurídica. O reconhecimento das diferenças e semelhanças são a base para a construção de uma democracia intercultural. A educação cidadã intercultural tem, portanto, a finalidade de formar estudantes para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a prática intercultural nos espaços públicos da sociedade. (MARINS, 2020, p. 47)

Propõe-se uma “ecologia dos saberes” que rompa com a “linha abissal” que, de acordo com Boaventura de Souza Santos (2004), alinhada ao colonialismo, dá um caráter preponderante ao conhecimento científico moderno de origem europeia enquanto única possibilidade, em detrimento de outros saberes oriundos dos povos subalternizados. Assim, é possível desnaturalizar a ideia de um conhecimento científico universal e reconhecer outros saberes até então negados ou invisibilizados. Marins (2020) entende que, por meio de um diálogo intercultural, em relação a temática indígena, um outro olhar que foge da folclorização pode ser utilizado, tendo o currículo papel fundamental nesse processo, já que deve possibilitar aos estudantes não apenas o conhecimento da “a diversidade cultural e linguística de seu país, mas identificar as relações de poder inerentes aos estereótipos como um problema histórico e estrutural de nossas sociedades.” (p. 48).

Com o objetivo de levar suas reflexões teóricas para a sala de aula, Marins (2020) desenvolveu várias oficinas pedagógicas com seus alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da cidade de Niterói – RJ. A elaboração das oficinas se deu durante a realização de oito encontros, nos quais os grupos foram divididos a fim de trabalharem especificamente com oficinas direcionadas a turmas diferentes do Ensino Fundamental I. Tais oficinas, elaboradas a partir das reflexões de seus alunos, seriam destinadas às turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos, contando com encenações e outras atividades complementares criadas a partir de leituras de livros paradidáticos relacionados à temática indígena. A autora destaca que sua opção pelas oficinas pedagógicas se deu pelos seguintes motivos:

As oficinas pedagógicas não trabalham o tema central de forma isolada, mas dentro de um cenário mais amplo. Estão inseridas dentro de uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade. Partem da prática a fim de estabelecer uma relação de troca e unidade com a teoria.

Dessa forma, as oficinas pedagógicas utilizam metodologias participativas, dialogantes, que estimulam o trabalho coletivo dos diferentes agentes presentes no espaço escolar, como principal fonte de construção de conhecimento. Trabalham integrando forma e conteúdo desenvolvendo a autonomia e a criatividade dos participantes. Utilizam diferentes linguagens, a fim de estimular o diálogo entre os agentes da escola e destes com a comunidade.

O objetivo principal é promover uma reflexão contínua já que são constituídas por uma ação-reflexão-ação, ou seja, por uma práxis pedagógica. Dessa forma, iniciam com provocações iniciais sobre o tema a ser abordado. Tais provocações geram reflexões que consequentemente devem conduzir a ações e propostas práticas referentes a tais teorias, reflexões. (MARINS, 2020, p. 64)

É válido destacar o quanto o trabalho de Marins (2020) dialoga com nossa proposta de estudo e colabora com nossas reflexões, visto que demonstra a possibilidade de levar os estudos decoloniais para o chão da escola. Ou seja, de problematizar questões postas em relação aos povos indígenas (estereótipos, preconceitos, folclorização) e sua visibilidade na história do Brasil. Propõe outras possibilidades que vão para além do pensamento abissal que reforça padrões ocidentais e eurocêtricos. Possibilidades de se pensar o “outro” com o princípio da alteridade e empatia, tendo a diferença enquanto “riqueza”. Assim, pretendeu situar os indígenas no tempo presente, e não presos a um passado longínquo, como também temos como intenção realizar no uso do rap indígena enquanto manifestação cultural desses povos. Esta dialoga com o presente, demonstrando suas lutas, demandas, busca de visibilidade e relação intercultural com a sociedade na contemporaneidade.

Além disso, a partir da análise das dissertações do ProfHistória que trabalham com a temática indígena, observamos contribuições que versam sobre várias temáticas imprescindíveis à nossa reflexão enquanto professores de história, tais como: os livros didáticos, o currículo e a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas de educação básica, os avanços e as permanências. Nota-se que ainda há muito a ser feito, principalmente no que tange à formação de professores e produção de materiais didáticos alternativos.

Quanto aos materiais didáticos e o ensino da temática indígena, os trabalhos verificados propõem várias discussões relevantes, bem como várias possibilidades de intervenção didática, como: produção de jornal, exposição itinerante, formação itinerante de professores, livro paradidático, jogos educativos, encenações, oficinas pedagógicas, dentre outros. No entanto, nenhuma delas aborda a música e, mais especificamente, o rap

indígena enquanto recurso didático-metodológico e gerador¹⁷ de conteúdos. Assim, entendemos o uso desse material como proposta de intervenção em nosso trabalho, sendo mais uma alternativa que pode ser utilizada pelos professores de história, partindo das contribuições dos estudos decoloniais.

3.2. Decolonizar, Romper Estereótipos, Dialogar

Verificamos no capítulo II deste trabalho que o ensino de história no Brasil desde o final do século XIX, com o estabelecimento do IHGB, até o final do século XX, foi notadamente marcado pelo “tradicionalismo”, determinando enfoques voltados para a supremacia branca e, conseqüentemente, de saberes relacionados a uma proposta eurocêntrica. Nesse sentido, observa-se a presença da colonialidade do poder, do ser e do saber no ensino de história (QUIJANO, 2005), o que determinou o “silenciamento” de outros sujeitos e de suas contribuições na construção do conhecimento histórico no espaço acadêmico e na educação básica. Dentre estes sujeitos históricos silenciados pelas narrativas tradicionais estão os povos indígenas, que além de não serem tratados enquanto protagonistas na história de nosso país, foram estereotipados de diversas formas.

Com a influência dos movimentos sociais e de estudos relacionados a outras possibilidades para se pensar o ensino de história, vieram várias modificações na legislação educacional de forma a atender tais inquietações e demandas. Dentre essas leis encontra-se a Lei 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade de se trabalhar conteúdos relacionados aos povos indígenas no ensino de arte, literatura e história. O avanço da legislação contribuiu para que os currículos fossem questionados e repensados, porém muitas vezes essas modificações trataram apenas da inserção de conteúdos relacionados à temática indígena, sem que se pensasse na forma como deveriam ser tratados nas salas de aula. Logo, numa proposta multiculturalista que não promoveu mudanças significativas no sentido de desconstruir estereótipos e propor um rompimento com a colonialidade ainda presente não só no ensino de história, mas na sociedade como um todo.

Com o objetivo de pensar a temática indígena no ensino de história por uma perspectiva que rompa com as “amarras” da colonialidade, propusemos nesse trabalho o

¹⁷ Essa proposta entende que “O centro gerador facilita a condução metodológica do trabalho, porque permite a reflexão a partir do agora, do imediato e, por essa razão, abre-se para o arrolamento e seleção de temas, inerentes a proposta inicial, mas que corresponde aos interesses mais imediatos da sala de aula.” (DAVID, 2012, s/n).

desenvolvimento de uma proposta a partir das contribuições dos estudos decoloniais, (mencionadas no capítulo I). Para tanto, realizamos um diálogo entre decolonialidade, música e ensino de história, já que partimos do rap indígena, por meio dos trabalhos dos rappers Brô MC's, OZ Guarani, MC Kunumi, Souto MC e Kaê Guajajara, entendendo a potencialidade do rap indígena enquanto documento histórico e gerador de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. A partir da análise da letra da música e de outros elementos como os videoclipes, as capas dos álbuns dos artistas, e o próprio contexto em que essas canções são produzidas, quem são os seus autores, quais as temáticas trabalhadas e como essas canções são apresentadas, o professor poderá, juntamente aos alunos, problematizar as narrativas relacionadas aos povos indígenas e gerar outras discussões que reflitam sobre a quebra de estereótipos e promovam um diálogo intercultural com as contribuições indígenas.

Essa problematização parte de uma perspectiva que tem a música enquanto documento histórico e recurso didático a partir da proposta de Napolitano (2007), entendendo o rap indígena como “expressão dos projetos e lutas culturais” que se utilizam desse estilo musical para buscar sua visibilidade num campo de tensão entre sua ancestralidade cultural e a sociedade contemporânea, resultando em uma tradução intercultural. A abordagem que propomos aos professores entende o rap indígena dentro de um caráter polissêmico, ou seja, no qual sua análise compreende uma articulação a partir de uma ideia de “performance” (ZUMTHOR, 2018), numa concepção estética e social (NAPOLITANO, 2002). Ou seja, ao se trabalhar o rap indígena na sala de aula, o professor não trará apenas uma análise da letra (poesia) e da melodia (timbre, ritmo, sonoridade, dentre outros), mas também de outros aspectos relacionados “a criação, produção, circulação e recepção/apropriação” (NAPOLITANO, 2005).

Observa-se nas canções escolhidas uma hibridização de sonoridades que trazem elementos da própria batida (beat) do rap, misturados a sons, ritmos e instrumentos de origem indígena e africana. O processo de criação desses artistas reflete não só a busca por visibilidade cultural de suas tradições e língua, mas também problemas sociais do contexto em que estão inseridos como a luta por demarcação de terras, a marginalização da população indígena nas grandes cidades e os preconceitos que enfrentam.

A escolha do estilo musical rap se deu pelo próprio caráter contestador que esse estilo musical traz. Dentre outros elementos, apresenta as mazelas sociais sofridas pela população das periferias tais como a violência, a discriminação, a invisibilidade e a luta

por direitos que são expressos nas canções. Assim também acontece com o rap indígena apresentado pelos artistas que escolhemos e com os quais dialogamos. Estes representam a resistência e a luta dos povos indígenas pela preservação e visibilidade de sua cultura e seus saberes. Questionam estereótipos e preconceitos, além de abordar problemas sociais enfrentados por esses povos tanto em áreas rurais como nas periferias das grandes cidades. Por meio de suas canções, também promovem a interculturalidade e nos ajudam a refletir sobre temas fundamentais da decolonialidade, como o daltonismo cultural, o epistemicídio, a ecologia dos saberes, a justiça cognitiva e a busca da interculturalidade crítica. Colaboram para desconstruir narrativas e estereótipos sobre as populações indígenas, tais como as ideias de um “índio” genérico (desconsiderando a diversidade cultural desses povos), de povos atrasados e presos ao passado (desconsiderando a dinamicidade dessas culturas), e a inferioridade de seus saberes frente ao “universalismo” e racionalismo científico europeu.

Dentro do material didático proposto para o uso dos professores, “o livreto didático” (anexo), além das letras das canções propostas de análises, utilizamos a intertextualidade. Os “conteúdos gerados” a partir do rap serão correlacionados a outros materiais, tais como: imagens, videocliques, textos complementares, entrevistas, documentários, charges, obras de arte, fotografias, dentre outros. Esses materiais, além de enriquecer a análise do professor e dos alunos, trarão a perspectiva de uso de outras fontes históricas com as quais as canções de rap indígena poderão ser correlacionadas e contrastadas. Logo, promove-se o exercício do “pensar historicamente” a partir de diversas linguagens.

Como tratamos anteriormente, existem vários estereótipos que foram criados a partir da colonialidade sobre os povos indígenas, começando pela própria nomenclatura em relação ao uso do termo “índio”. Observa-se que esse termo dá a ideia de um “índio genérico”, ou seja, traz a invisibilidade e descaracteriza a diversidade cultural existente entre esses povos, como se todos fossem iguais. O uso desse termo reforça os preconceitos e ignora a diversidade existente entre os povos indígenas.

É possível identificar no uso desse estereótipo um dos questionamentos da decolonialidade que observa que, no intuito de se afirmar a cultura europeia como superior à dos povos originários, desqualificou-se a cultura desses povos, sua diversidade e seus saberes. É o que Boaventura de Souza Santos denominou de “daltonismo cultural”, ou a incapacidade de perceber a diversidade das culturas (nesse caso entre os povos

originários). É comum atribuir a todos os povos indígenas hábitos que são próprios de determinadas etnias, como o caso de práticas antropofágicas, por exemplo.

A partir de trechos de duas canções, essa diversidade de povos indígenas brasileiros pode ser observada e servir como elemento gerador de conteúdos, como observamos nas letras de “Território Ancestral”, de Kaê Guajajara, e no poema “Warakedzã”, primeira faixa do Álbum “Ritual”, de Souto MC, que é declamado por Pedro Neto, pai da cantora e descendente dos Kariris. Nesse poema, que é acompanhado por um fundo musical indígena, são apresentados nomes de diversos povos indígenas, destacando também o questionamento em relação à ideia de um índio genérico: “Dentro de cada canto uirapuru/ Existe um pedaço de um coração tabajara/ Pataxó/ e xucuru/ Dentro de cada tronco forte de sapucaia e jatobá/ Existe a força de um toré/ Kariri/ Tikuna/ Bororó/ E Guarani” (SOUTO, 2019).

Kaê Guajajara traz, em “território ancestral”, a batida e o compasso do rap misturados a uma música incidental indígena. Além de questionar o uso do termo “índio”, destaca que os povos indígenas muitas vezes são tratados como números dentro de estatísticas, desprezando-se suas características e contribuições. Ainda lembra nomes de alguns indígenas que foram brutalmente assassinados por resistirem e lutarem pela causa indígena ou mesmo por preconceito (como no caso de Galdino Pataxó, que foi queimado vivo por ser confundido com um morador de rua enquanto dormia num ponto de ônibus em Brasília-DF):

Me perguntaram como é que eu cheguei aqui/ A verdade é que eu sempre estive (Nos reduzem a índios, mitos, fantasias) / A verdade é que eu sempre estive (E depois dizem que somos todos iguais) / Vou te contar uma história real: Um a um morrendo desde os navios de Cabral/ Nós temos nomes, não somos números (Galdino Pataxó, Marçal Guarani, Jorginho Guajajara) [...] (GUAJAJARA, 2019).

Outro mito ou estereótipo relacionado aos povos indígenas que se apresenta não apenas no senso comum presente na sociedade, mas também é reafirmado em muitas manifestações culturais, datas comemorativas e até mesmo em livros didáticos, é a ideia de que esses povos estão presos ao passado. Ou seja, os indígenas ainda são vistos de forma romantizada ou exótica. É comum a ideia de que devem viver isolados nas matas, morando em ocas, apenas caçando, coletando e cultivando. Devem andar nus e utilizando adornos como o cocar, os colares e as pinturas corporais. Não quer dizer que tais elementos não façam mais parte da cultura indígena, porém essa cultura não pode ser vista como estática. Cria-se um preconceito, a partir de uma visão “essencialista”, de que os

indígenas que não se enquadram nesse paradigma deixam de pertencer a essa etnia. O que afetaria, inclusive seus direitos a partir de sua ancestralidade questionada. Para se questionar essa narrativa a partir de uma proposta decolonial, partindo da ideia de dinamicidade das culturas indígenas dentro da proposta da interculturalidade crítica, que pretende romper com tais estereótipos, propomos como documento gerador de conteúdos o rap “Retomada”, do grupo Brô MC’s, e o rap “Essa rua é minha”, de Kaê Guajajara.

No videoclipe de “Retomada” o grupo formado por indígenas do povo Guarani Kaiowa, fixado na região de Dourados-MS, além de abordar a temática da demarcação de terras (que faz parte de sua luta na atualidade) traz questões interessantes. Uma delas é o uso de três línguas diferentes: a língua nativa, o português e o espanhol (devido à proximidade desse povo à divisa com o Paraguai). O uso da língua nativa exprime a valorização da cultura desse povo enquanto identidade e o uso dos demais idiomas busca ampliar o alcance de suas reivindicações, fazendo com que sejam ouvidos. Eles têm consciência dessa necessidade de interação com as outras culturas para que possam manifestar suas questões, usando a linguagem musical do rap com esse intento. Isso é inclusive expresso na letra do rap, no trecho no qual se apresenta “Eu creio que, pelo Brasil inteiro, vai levantar ou já levantou, índios esclarecidos, como eu, que levantará sua voz em prol de sua raça” (BRÔ, 2021)

No videoclipe¹⁸ são mostrados rituais desses povos, como danças, pintura corporal, uso de utensílios típicos, adornos e fabricação de alimentos, valorizando sua cultura, porém demonstra também que não estão presos a um passado distante (colonial) e que interagem com outras culturas presentes na sociedade na contemporaneidade. Logo, a partir de alguns elementos demonstrados podemos dialogar com a proposta decolonial de desconstruir o estereótipo de que o índio está preso ao passado. Ao contrário, os povos indígenas praticam a interculturalidade, pois sua cultura, assim como as outras, é dinâmica. Alguns elementos que promovem essa discussão podem ser destacados pelo professor a partir das imagens, como, por exemplo: a mulher indígena utilizando um aparelho de CD player, os indígenas utilizando sapatos, bonés, camiseta estampada com o nome da banda de rock “Ramones”, a menina indígena brincando com uma boneca industrializada (loura e de olhos azuis), outra criança com um pirulito e uma criança

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2BOzVntagzo>. Acesso em: 24 Nov. 2021.

realizando um trabalho artesanal de pintura portando uma bebida (isotônico) de uma marca famosa.

A partir da análise da capa do primeiro álbum do grupo Brô Mc's, também podem ser verificados aspectos que demonstram esse indígena “atual”, que preserva elementos de sua cultura, mas ao mesmo tempo dialoga com seu contexto. Na imagem abaixo verifica-se as vestimentas utilizadas pelos artistas, que trazem adornos e pinturas indígenas misturados a bermudões, camisetas de rapper, bonés de aba larga, além do aspecto gestual bastante característico de artistas desse estilo musical. Tais características demonstram sua contextualização com o meio e com o estilo musical, utilizados como forma de luta e expressão:



Figura 7 - Capa do primeiro álbum lançado pelo grupo Brô Mc's. FONTE: <https://abre.ai/dDgv>

A discussão pode ser ampliada sobre a dinamicidade das culturas, destacando que as culturas dos povos indígenas já apresentavam uma grande diversidade entre si e já interagiam com trocas culturais antes da chegada dos europeus e africanos. O próprio contato com os invasores europeus e, mais tarde, com os povos trazidos da África, fez com que essas culturas se alterassem ao longo dos anos. Hoje, percebe-se por meio desses rappers uma busca pelo pertencimento e visibilidade na sociedade em que se inserem, sem negar suas origens, porém isso faz com que sejam rotulados de “não-índios”, por não mais andarem nus e viverem isolados, utilizando-se desse pressuposto como justificativa para negar-lhes direitos.

Em “Essa rua é minha”, a rapper Kaê Guajajara traz a criticidade do rap e utiliza a batida do funk para parodiar a canção “Se essa rua fosse minha”, de domínio popular

na cultura brasileira. Além de trabalhar a questão da interculturalidade a partir da apropriação do ritmo funk e sua mistura com o rap, pode-se observar uma crítica aos preconceitos estabelecidos em relação aos indígenas, que muitas vezes são tratados de forma romantizada ou exótica. Em datas comemorativas, como o dia 19 de abril (quando se comemora o dia do índio), é muito comum nas escolas apresentações artísticas e caracterização de alunos com cocar e “vestimentas indígenas” improvisadas. No carnaval, além das fantasias em blocos, também se observa nas escolas de samba os indígenas apresentados de forma exótica e idealizada. Essa crítica pode ser observada no trecho em que Kaê Guajajara destaca: “Chega carnaval sou a preferida/ Do samba enredo ou na avenida/ várias homenagens/ nenhuma que muda minha vida/ cocar falso na cabeça/ na mão uma bebida” (GUAJAJARA, 2020a). Nota-se nessa crítica a preocupação em destacar que os povos indígenas não devem ser lembrados apenas em datas comemorativas e de forma estereotipada, mas que sua realidade e suas lutas cotidianas são outras na atualidade e não são abordadas como mereciam. Como podemos observar na imagem de divulgação da música no meio digital abaixo, busca-se retratar o povo indígena que também vive nas grandes cidades e se apropria desse contexto e de suas tecnologias, mas também enfrenta seus problemas e mazelas sociais.



Figura 8 - Imagem de divulgação do single "Essa rua é minha" - Kaê Guajajara nas plataformas digitais. FONTE: <https://abre.ai/dDgw>

Já no trecho “Não sou tua indiazinha/ nem tua Iracema/ não sou tua Pocahontas/ nenhuma das tuas lendas/ sou filha desta terra/ pronta pra retomada/ se ficar de papo torto/ vai tomar uma flechada” (GUAJAJARA, 2020a), a rapper questiona a forma romantizada como os indígenas foram tratados na literatura, no cinema e na história, o que, além de ser um estereótipo não condizente com a realidade, menospreza as mazelas desses povos

e os coloca em posição de vítimas que não são capazes de lutar pela sua cultura e seus direitos.

Dentro da perspectiva da interculturalidade, enquanto proposta decolonial para tratar a temática indígena, observamos em outras canções um potencial do rap enquanto tradução intercultural. Como dito anteriormente, a mistura dos idiomas utilizada pelos rappers é um mecanismo utilizado tanto para valorizar a língua nativa, quanto para promover a interlocução com a sociedade como um todo por meio da língua portuguesa, que é tida como a oficial. Assim, é possível, a partir dessa mistura, fazer com que as outras pessoas reconheçam o cotidiano desses dos povos indígenas que buscam sua visibilidade e se manifestam por meio da música. Essa proposta pode ser observada também na canção “O índio é forte”, do grupo OZ Guarani, em trechos como “O dia a dia de batalha do índio guerreiro [...] Eu rimo e vou mandando em Guarani [...] Oreмбаé Xondaro Kuery rovae orereko’ma roxauka (Nossos jovens guerreiros chegaram mostrando nosso modo de vida)” (OZ GUARANI, 2018). O rap é utilizado como forma de luta e resistência, é a “linguagem” contra-hegemônica dos jovens guerreiros que vivem com seu povo na região do Pico do Jaraguá, na grande São Paulo. É um manifesto intercultural frente aos desafios que enfrentam enquanto indígenas excluídos, vivendo às margens da sociedade e sendo discriminados.

No videoclipe da música “índio é forte”¹⁹, pode ser observado o contexto em que se insere o grupo de rappers “Oz Guarani”, que vivem em uma aldeia próxima a favelas da cidade de São Paulo-SP. Destaca que eles não são os invasores, mas que o crescimento das cidades é que tomou seu espaço. Assim como outras pessoas que vivem nas favelas das grandes cidades, esses jovens veem no rap um mecanismo para manifestar sua luta e indignação. Demonstrem também essa busca do diálogo com os jovens não só a partir do rap, mas de outros elementos do hip hop, como as roupas e acessórios utilizados por eles nos clipes. Logo, a comunicação vai para além de uma interlocução musical, acontecendo também de forma visual. No clipe também é possível se observar pichações nas paredes das casas das aldeias que fazem referência ao hip hop e críticas ao sistema político vigente.

Caso semelhante também pode ser observado no rap “Eju orendive”, do grupo Brô MC’s. Além de utilizar o recurso linguístico com a hibridização de idiomas, na linguagem

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iXIpDa28HQU>. Acesso em: 25 Nov. 2021.

audiovisual do clipe da música há também elementos que demonstram a interculturalidade, na qual tanto os indígenas lutam para defender suas raízes culturais como se utilizam de elementos de outras culturas para reconstruir suas identidades. Ao transitarem por meio da interculturalidade entre a aldeia em que vivem e os meios digitais, o grupo formado por jovens Guarani-kaiowá está buscando, além de visibilidade cultural e reconhecimento de suas lutas, mobilizar outras pessoas “indígenas ou não” para refletirem sobre essa problemática, como se observa por exemplo no trecho “*Xe rohenói eju orendive* (nós te chamamos pra revolucionar, por isso) Venha com nós nessa levada *Xe rohenói eju orendive* (nós te chamamos pra revolucionar, por isso) aldeia unida, mostra a cara”. (BRÔ, 2009) Vê-se um uso intencional da mistura de línguas pelos rappers do “OZ Guarani” para mobilizar os outros e defender suas propostas ideológicas. A língua resiste e por meio dela também se busca o que a decolonialidade chama de “justiça cognitiva”, ou seja, a língua enquanto saber indígena resiste frente ao universalismo e propõe, a partir da justiça cognitiva, a consequente justiça social. Por meio do rap indígena, os jovens guarani-kaiowá se empoderam e mostram o que é ser indígena na sociedade atual com a qual se relacionam, enquanto cultura dinâmica que dialoga e interage para sobreviver.

Mas os indígenas não são povos atrasados e ultrapassados? Como podem dialogar com a sociedade contemporânea digital? Esse é mais um estereótipo que pode ser contestado a partir de uma composição do rapper Kunumi MC. Nesse caso o rapper “saiu de sua zona de conforto” e realizou um trabalho diferente dos que compõe habitualmente. Porém, mesmo não sendo um rap, “Jaguatá Tenondé” pode ser utilizada como uma das canções do artista que tem muito a dizer sobre a cultura indígena e promover um diálogo intercultural. Principalmente no sentido de utilizar-se das tecnologias digitais para representar, por meio de um videoclipe, uma música de “rezo”. O artista se utiliza do violão para tocar um ritmo tipicamente indígena (usado nas cerimônias de ayahuasca) e falar sobre empoderamento e libertação a partir das crenças de seu povo em “Nhanderu” (Deus verdadeiro para os Guaranis), que está presente em todos os lugares e em todos os seres. No videoclipe²⁰, além da questão da conexão espiritual e religiosidade desses povos, é possível explorar a temática da “ecologia dos saberes” (identificando a importância dos saberes dos povos originários), já que pode ser observado o contato e o

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nCRfDMbVUn0>. Acesso em: 26 Nov. 2021.

respeito pelos outros seres vivos, a conexão com a natureza e tudo que ela pode oferecer, possibilitando um planeta mais equilibrado e harmonioso. A letra é toda em Guaraní e em sua tradução ressalta a importância de seguirmos “adiante, todos nós” (“*Jaguatá tenondé, jupivé, jaguatá tenondé*”). Como observamos em recortes de imagens do videoclipe abaixo:

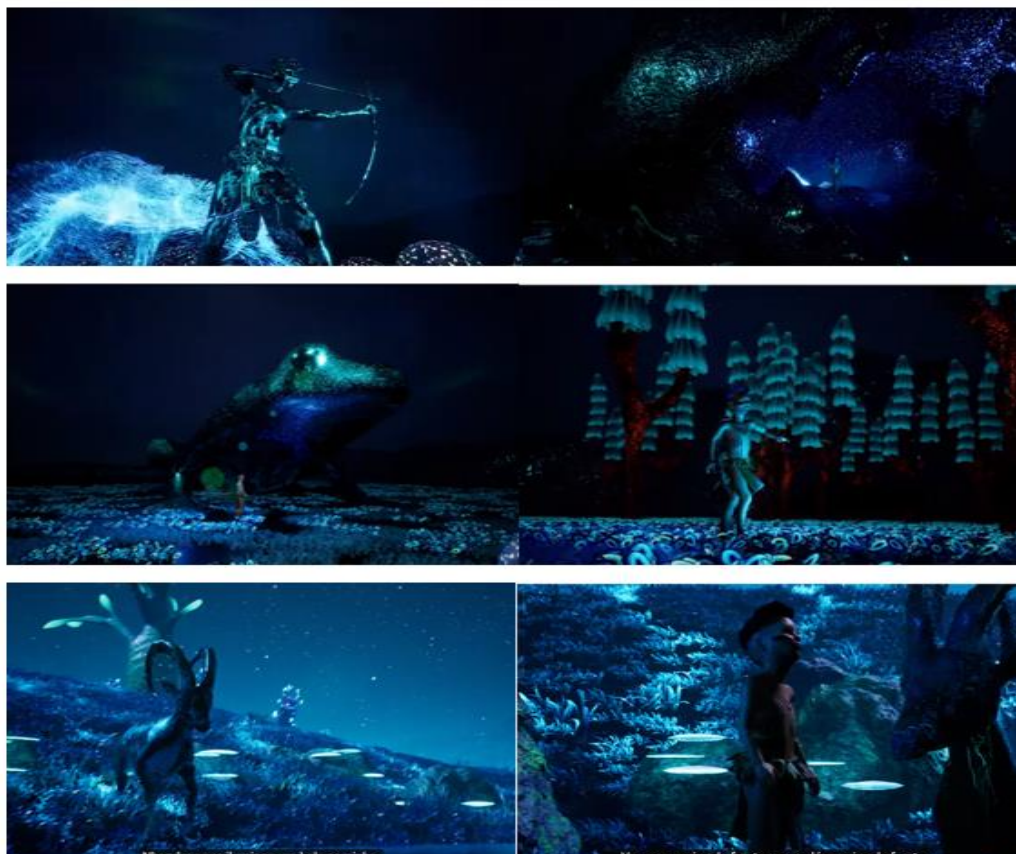


Figura 9 - Recortes de imagens do videoclipe "*Jaguatá tenondé*" - MC Kunumi. FONTE: <https://abre.ai/dDgx>

Os estudos decoloniais, a partir das contribuições Boaventura Souza Santos, apontam para a necessidade de se realizar a “justiça cognitiva”, ou seja, a valorização de outros saberes que vão para além do racionalismo científico europeu. O que colabora para o rompimento da “linha abissal”, na qual a partir de uma visão eurocêntrica os saberes dos outros (que não estejam dentro de um padrão do EURO-USA-CENTRISMO) são desvalorizados e desqualificados. Promover a justiça cognitiva significa reconhecer a existência de outros saberes e associar essa problemática às questões sociais e culturais. Logo, repensa-se que, a partir de outras concepções epistêmicas, pode-se pensar também em promoção da justiça social. Evita-se o epistemicídio a partir da preservação das culturas indígenas em uma concepção dinâmica e não estática, ou seja, por meio da interculturalidade.

Para refletir sobre essas questões, utilizamos as canções “Retorno” e “Festa e Fartura” (Souto MC), “Todo dia é dia de índio” (Kunumi MC), “Mãos vermelhas” (Kaê Guajajara), “Retomada” (Brô MC’s) e “Pemomba Eme” (OZ Guarani). A música “Retorno”, que faz parte do álbum “Ritual”, da rapper Souto MC, aborda, literalmente, um retorno às tradições culturais e à ancestralidade dos povos indígenas. A própria cantora se reconhece enquanto indígena por meio do resgate e da valorização de sua ancestralidade como forma identitária. Em sua letra critica o dualismo expresso no estereótipo do essencialismo, no qual se acredita que o indígena, para ser reconhecido como tal, deveria estar preso ao passado. Como se observa na letra, o reconhecimento dos saberes, rituais e cultura indígena é essencial para sua valorização. Porém, esse reconhecimento não deve se dar de forma estereotipada, de um “índio exótico e romantizado”, cada elemento dessas culturas carrega consigo um significado e simbolismo que deve ser analisado, como se expressa no trecho “Cocar não é enfeite ou brinquedo, se exige respeito, repensa antes de usar” (SOUTO, 2019). Ressalta também a dinamicidade e vivacidade dessas culturas, que se relacionam com outras, apropriam-se, realizam traduções interculturais, sem perder aquilo que lhe é peculiar, pois como lembra a rapper, “não deixamos de ser o que somos por conta de um celular” (SOUTO, 2019). Ao contrário, apesar de todas as opressões, ataques, violações e silenciamentos impostos pela dinâmica da modernidade/colonialidade, essas culturas resistem.

Na batida do rap, que com seu potencial atinge e mobiliza principalmente os jovens, é possível decolonizar as ideologias que estão postas. A mensagem da letra é clara ao creditar nas crianças e jovens possibilidades de mudança de pensamento e luta pelo reconhecimento desses povos subalternizados. Busca-se, principalmente, no legado cultural de seus saberes, maior visibilidade e afirmação na sociedade. Legado que tem muito a contribuir e a oferecer, rompendo com o universalismo e propondo outras formas de ser ver o mundo, compreendê-lo e modificá-lo sem causar a destruição (a partir de uma outra episteme). Como se observa no trecho seguinte:

crença nas crianças, o levante avança, trazendo vitória que era
incrédula/ querendo a pintura, querendo o sagrado/ querendo a cultura,
querendo o legado/ não somos só figura pra ser estudado/ somos ruptura
de colonizados, feitos de bravura, não domesticado/ força que perdura,
não catequizados/ eles captura, traz escravatura, e nois é que tem que
ser civilizado? (SOUTO, 2019).

Em “Festa e fartura”, Souto MC também traz aspectos relativos à preservação da cultura indígena como forma de evitar o epistemicídio. Além de misturar a língua nativa

à língua portuguesa (como proposta de hibridismo intercultural), a rapper cita elementos da cultura material e imaterial desses povos, dignificando o valor destes enquanto forma de expressão e resistência, e não como símbolos de exotismo, como se vê em:

[...] Kuaray hendy, tapé Porã ndevy oxauká/ Pintado de urucum e usando cocar. É nossa arte, nossa alegria. Índio não é uma fantasia/ A casa de reza, lugar sagrado/ Oramos, rezamos, dançamos e cantamos/ E que também é nossa escola/ Lá sim aprendemos, guerreiros seremos/ Nosso curandeiro, temos respeito/ Mãe natureza é tão bela/ Devemos cuidar porque pertencemos a ela, yeah [...] (SOUTO, 2019).

Na canção “Todo dia é dia de índio”, Kunumi MC inicia com uma sampleagem²¹ na qual utiliza o refrão da música gravada pela cantora Baby do Brasil, “Todo dia era dia de índio”, que também é utilizado como refrão incidental durante o rap. Há uma inspiração nos ritmos indígenas, que se misturam com a batida do rap. Na letra do rap, é denunciado o epistemicídio e a não valorização dos saberes indígenas. Saberes que estão se perdendo ao longo do tempo por não se encaixarem nos padrões do racionalismo científico expresso pela modernidade/colonialidade. O indígena deve estar presente e representado em todos os setores da sociedade, inclusive na construção de outras epistemologias.

Como a letra denuncia, isso não acontece pois é “um povo que foi excluído, não ouvido, não entendido e não sei se entenderão” (KUNUMI, 2018). Questiona também a ideia do povo indígena que é estereotipado como atrasado, quando na verdade quem sofreu retrocesso foram os povos indígenas e a natureza com a exploração dos colonizadores, já que “o retrocesso foi com o índio e atrasado estão vocês/ Que pensam igual há 500 anos e ainda quer explorar” (KUNUMI, 2018). Ou seja, aqueles que são vistos como atrasados têm uma visão muito mais ampla no trato com a natureza e o equilíbrio ecológico, e poderiam contribuir muito para reverter vários problemas que o planeta vem sofrendo com a degradação. Porém, seus saberes são silenciados, pois como lembra Kunumi MC: “E o Brasil de vocês, do preconceito/ Do desrespeito aos direitos, a cultura e a tradição/ E se não dá dinheiro, vocês não dão atenção” (KUNUMI, 2018). Enquanto proposta decolonial, propõe dar visibilidade a esses povos e suas contribuições, utilizando o rap como linguagem musical contra-hegemônica. Daí o seu potencial para

²¹ De acordo com o dicionário virtual “Dicio – dicionário online de Português”, samplear significa “Utilizar trechos de registros sonoros antes realizados para montar uma nova composição (geralmente musical).” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/samplear/>. Acesso em: 30 Nov. 2021.

uso didático, já que “todo dia é dia de índio. Se liga, mano, vamos fortalecer a nossa cultura, através do rap” (KUNUMI, 2018).

Em “Mãos vermelhas”, Kaê Guajajara expressa o funcionamento ideológico da modernidade/colonidade, que buscou mecanismos e ainda atua no sentido de subalternizar as culturas e saberes indígenas, colocando-os como inferiores e não merecedoras de relevância. Como observa Boaventura Souza Santos, tudo que é relativo ao “outro”, que está do outro lado da linha abissal, não tem valor, é inferior e irrelevante. Assim, para enfraquecer os povos colonizados, foram subtraindo elementos de sua identidade cultural, que hoje devem ser resgatados na busca da ancestralidade. Como se observa no trecho: “Chamam de pardos pra embranquecer/ Enfraquecer e desestruturar você/ Pra não saber de onde veio/ E conta a história da bisa/ Da sua bisa que era índia/ E não é branco, nem preto, nem indígena o suficiente/ Pelos fiscais do id” (GUAJAJARA, 2020b).

Nesse trecho, a partir de uma mudança no ritmo e batida do rap, com a inserção de um acompanhamento de percussão de atabaques africanos, a cantora faz uma analogia entre os povos indígenas e os africanos, já que estes também tiveram sua identidade cultural “roubada” e seus saberes silenciados pela colonialidade. A mudança drástica de ritmo e sonoridade também tem a intenção de marcar e dar intensidade ao trecho, que remete à desestruturação das culturas ancestrais que leva à perda das identidades. A canção ainda fala da questão do preconceito em relação aos indígenas, já que sua diversidade, seus saberes ligados à natureza e ao manuseio da terra, por exemplo, não são reconhecidos e valorizados. Critica as convenções sociais do homem branco, que coloca valores como preconceito de gênero acima da valorização da vida humana, já que vários povos indígenas foram e ainda foram dizimados, como se observa nestes versos:

Ainda reexistimos em tantos tons e vivências/ Me diz pelo que você luta? Que ar você respira, senão meu fôlego?/Que comida você come, senão a que eu dou?/ Abra sua mente antes da sua boca/ É o Brasil que ninguém vê/ Tic tac, tic tac, o agro não é tech, não é pop e também mata/ Vestem rosa ou azul, com as mãos manchadas de vermelho/ vejo meus filhos se perguntando se você os mata ou se eles se matam.” (GUAJAJARA, 2020b)

O rap “Mãos vermelhas” faz parte do álbum “Uzaw”, que marca a trajetória da artista justamente por tratar das perdas a que foram submetidos os povos indígenas ao longo da existência da modernidade/colonialidade. Perdas materiais e imateriais, que levaram à subalternização e à invisibilidade de seus saberes e geraram um epistemicídio

em nome de suposta “superioridade” do homem branco e do racionalismo científico europeu que se impôs como universal. A partir da análise da capa desse álbum, é possível observar a crítica que se faz a esse processo de silenciamento e genocídio dos povos indígenas, executados sob o pretexto religioso de catequização e uma pretensa ideia de modernização, o que levou ao derramamento de muito sangue em nossas terras.

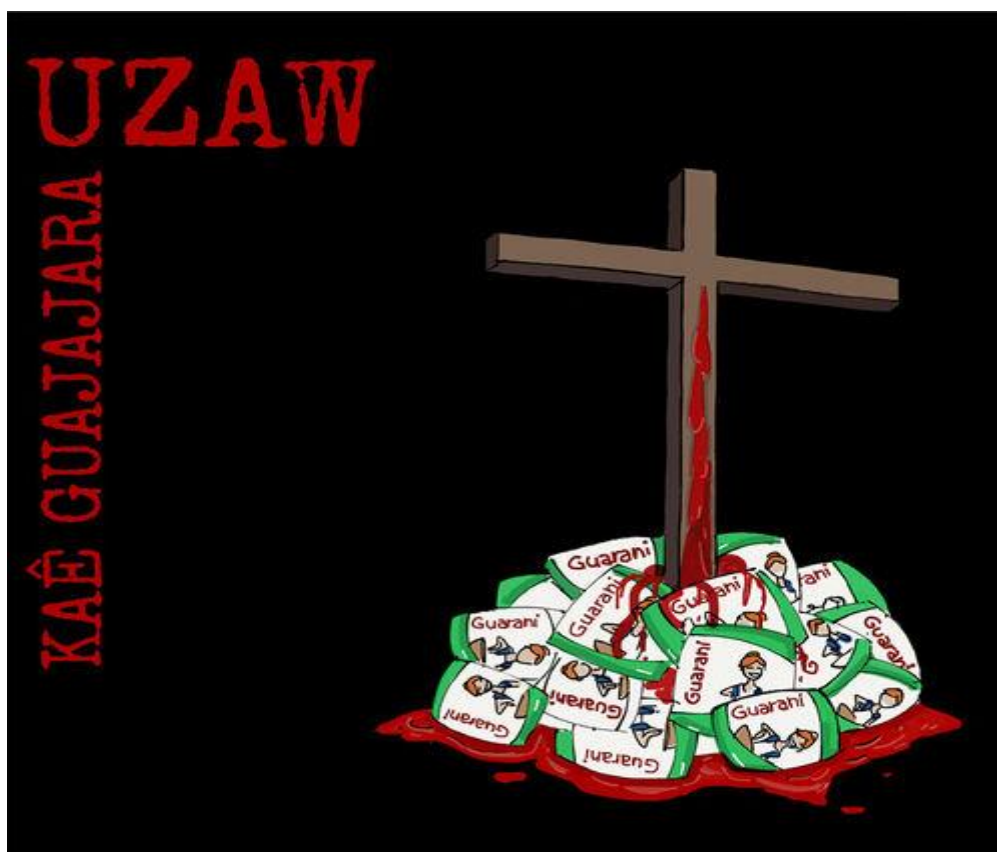


Figura 10- Capa do EP "Uzaw" - Kaê Guajajara. FONTE: <https://abre.ai/dDgB>

Com o objetivo também de fortalecer sua cultura e seus saberes, promovendo a visibilidade do povo Guarani que habita a região do Pico do Jaraguá na grande São Paulo, o grupo OZ Guarani traz, na letra de “Pemomba eme”, uma mistura entre sua língua e o português, e apresenta elementos culturais que ainda lutam para preservar num diálogo intercultural. Por meio dessa representação que fazem de seu povo, resistem em um embate com o universo que os circunda, no qual o rap é o ritmo e a poesia caracteriza sua resiliência. Podemos observar essa representação nos versos: “O pajé levanta e faz sua reza/ vamos pegar o Mbaraká em nossas mãos guerreiros/ Vamos levantar e mostrar nossa dança/ Vamos cantar em nosso altar sagrado e fortalecer as mulheres/ As anciãs levantam e tocam takuapu” (TENONDERÃ AYVU, 2018).

Como destaca Catherine Walsh, a pedagogia decolonial e as propostas da decolonialidade emergiram das lutas dos movimentos sociais e suas reivindicações. Daí

a importância de se destacar, dentro das emergências da decolonialidade no rompimento com a colonialidade, e da linha abissal que ainda separa mundos como desiguais, o empoderamento dos povos indígenas. O rap indígena traz consigo esse caráter contestatório e mobilizador, e exprime as lutas cotidianas desses povos por seus direitos.

Esse empoderamento se dá na perspectiva pela qual esses povos querem ser vistos na atualidade. Mesmo às margens da sociedade, discriminados e sem seus direitos cognitivos e sociais reconhecidos, mobilizam-se e lutam. Em “Koangagua”, cuja letra é toda em Guaraní, o grupo Brô Mc’s destaca que “a voz indígena é a voz de agora/ o rap mostra o que é verdade/ Essa é a verdade e aqui nós somos a banca/[...] A igualdade desespera, é confusa a confusão [...]” (BRÔ MC’S, 2015). Como se percebe, a mensagem é clara, eles não querem ser pensados por “verdades” que foram construídas sobre eles sob uma perspectiva do EURO-USA-CENTRISMO. Eles têm muito o que falar a partir do que são e vivenciam na atualidade, e questionam a ideia de igualdade que se expressa na sociedade.

Outra questão que pode ser levantada, tendo o rap enquanto gerador de conteúdos, é a luta pela demarcação das terras indígenas. Esse tema é tratado por todos os rappers com os quais dialogamos, em inúmeras canções, sendo mais notório ainda nas letras dos grupos Brô MC’s, OZ Guaraní e do rapper Kunumi MC, que dentro de seu próprio contexto social, no qual se inspiram para criar suas composições, lidam com essa problemática. Porém, destacamos a canção “Contra a PEC 215”, do grupo OZ Guaraní, a partir da qual pode-se discutir a problemática da demarcação das terras indígenas, principalmente no que tange à polêmica do “marco temporal”, que delimitaria a demarcação de terras ocupadas pelos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988.

A letra como um todo fala sobre a importância da demarcação das terras para todos os povos indígenas, como única forma de assegurar a sobrevivência desses povos e suas culturas. Porém, em um trecho específico, faz uma crítica mais direcionada à proposta do marco temporal e a demarcação das terras indígenas, salientando que as condições em que o povo Guaraní vive hoje, no Pico do Jaraguá na grande São Paulo, não são resultados de uma situação recente, mas frutos de um processo histórico de perdas que esse povo sofreu e precisam ser levadas em consideração no processo de demarcação. Como podemos observar em:

Na cidade escorre o sangue do meu povo assassinado/ A Europa ficou rica desse ouro saqueado/ Na lembrança, vem o {pico?} do meu povo escravizado/ Por um velho sardinha, que devia tá enlatado/ Nessa

história mentirosa, que não foi nosso passado/ Violenta e truculenta, nós não tinha aliado”. (OZ GUARANI, 2017)

O trecho também é interessante para questionar, dentro de uma proposta decolonial, a história dita oficial, na qual os colonizadores aparecem como heróis e as populações indígenas não tiveram suas versões registradas, pois prevalece o universalismo do conhecimento eurocêntrico. Porém, conclama a todos nós para que sejamos seus aliados nesse processo de se repensar outras possibilidades de escrever “outras histórias”, a partir de outros personagens, seus saberes diversos e contribuições numa outra perspectiva epistêmica. Não se pretende destruir o racionalismo científico e suas contribuições, que também são valorosas, mas promover uma ecologia de saberes. Estes dialogam, entrecruzam-se e, a partir desse embate, traduzem-se em possibilidades de interculturalidade.

Um dos caminhos para que isso ocorra é a educação básica. O ensino de uma história que questione as narrativas até então vigentes e proponha outros olhares é de fundamental importância. O rap indígena, com todo seu potencial contestador e ao mesmo tempo motivador (já que sua linguagem, ritmo, contexto de criação e representação dialogam com nossos jovens e seu estilo de viver e encarar o mundo), tem muito a nos dizer sobre os povos indígenas, seus saberes e suas lutas. Assim, pensamos a construção de um libreto didático orientador para os professores de história de educação básica, que além dessas reflexões também trará materiais complementares, referências, dicas de fontes e documentos diversificados, numa proposta de intertextualidade²².

3.3. Eixo Estrutural do Livroto Orientador

O livreto orientador (anexo) tem como objetivo trazer aos professores de história da educação básica uma proposta teórico-metodológica para se trabalhar a temática indígena na sala de aula. Essa proposta se constitui em um diálogo entre música e princípios da decolonialidade, utilizando como documento histórico e material didático canções de artistas de rap indígena (Brô MC's, OZ Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara).

²² “[...] trata do “diálogo” de um texto com um ou mais textos, que podem ser verbais, não-verbais ou mistos [...] não precisa ser necessariamente em gêneros iguais. Entende-se aqui como texto qualquer tipo de gêneros textuais, pintura, cartum, charge, poesia, poema, publicidade, livro, novela, filme, etc.” Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/intertextualidade>. Acesso: 30 Nov. 2021.

A sua organização estrutural, sendo um trabalho voltado para a relação entre música enquanto documento histórico e recurso didático, tem como inspiração os “libretos” utilizados nas óperas, cantatas e musicais. Esses libretos, concebidos para espetáculos, têm como função principal trazer um conhecimento prévio ao espectador, facilitando sua compreensão da obra que será apresentada e encenada, focando sua atenção nos detalhes. Em nosso caso, sua função é orientar os professores quanto ao uso do rap indígena na sala de aula e os “detalhes” que podem ser explorados nesse recurso.

Assim como os libretos de óperas, o livreto que propomos também visa a chamar a atenção daqueles que o usarão para a ideia da performance, ou seja, o todo que pode ser entendido e explorado a partir da junção dos vários elementos que são pinçados. São as palavras e orientações que darão sentido e “vida” à história que é contada a partir das contribuições dos rappers indígenas. É uma proposta simplificada que, tal qual o libreto de uma ópera ou musical, permite um melhor entendimento das “cenas”, dos contextos das personagens e de suas ações.

Nosso livreto (anexo) traz enquanto personagens os artistas de rap com os quais trabalhamos. As “**cenas**” são as falas dessas personagens, expressas por meio das letras de suas canções. Cada temática e problemática relacionada aos estudos decoloniais será tratada em “**atos**” separados que trazem um conjunto de cenas e personagens. Como forma de orientar os professores em relação a procedimentos, questionamentos e usos de materiais complementares que dialogam com as “cenas” (numa proposta intertextual), utilizamo-nos de um recurso dos textos dramáticos, as chamadas “**rubricas**” (que são utilizadas no texto dramático para orientar todos os envolvidos na cena: atores, leitores, diretor, dentre outros).

O livreto (anexo) traz inicialmente algumas recomendações e explicações aos professores sobre o uso da música nas aulas de história e o potencial do rap como gerador de conteúdos. Em seguida, são apresentadas as “personagens” do nosso livreto (anexo), ou seja, um breve comentário sobre os artistas de rap indígena Brô Mc’s, OZ Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara e seu contexto de criação e performance. Posteriormente, temos os atos, as cenas, as rubricas e as indicações de documentos e fontes com os quais o professor pode realizar um diálogo intertextual, relacionando-os às questões suscitadas nas canções de rap.

No Ato I, “A diversidade dos povos indígenas e o daltonismo cultural”, trazemos para discussão o estereótipo que não reconhece a diversidade dos povos indígenas,

tratando-os de forma genérica, o que é contraposto pela decolonialidade, que percebe nessa perspectiva a ideia de “daltonismo cultural”. São utilizadas duas “cenais” para problematizar essa questão, sendo “Warakedzã”, de Souto MC e Pedro Neto e “Terra Ancestral”, de Kaê Guajajara. No Ato II, “O ‘índio’ preso ao passado – Decolonizando a romantização e a exotização dos povos indígenas”, refletimos sobre estereótipos que foram construídos historicamente sobre essas populações, nos quais aparecem de forma “romântica” e “exótica”. Servem como “cenais” de referência para essa discussão as canções “Retomada”, do Brô MC’s e “Essa rua é minha”, de Kaê Guajajara.

No Ato III, “Resistência e apropriação cultural – hibridização linguística e tradução intercultural”, apresentamos como o rap indígena, enquanto linguagem contra-hegemônica, apregoa a resistência cultural dos indígenas por meio do uso de sua língua nativa e realiza um processo de tradução intercultural no contato com outras culturas. São utilizadas nas “cenais” as canções “O índio é forte”, do OZ Guarani, e “Eju Orendive”, do Brô MC’s. No Ato IV, “Os povos indígenas e a interculturalidade crítica: um contraponto aos estereótipos de atraso e essencialismo”, são apresentados, por meio da cena “Jaguatá Tenondé”, de Kunumi MC, elementos que questionam a ideia do “essencialismo”, que muitas vezes é utilizado para “rotular” os indígenas, impondo-lhes características de cultura estática. Ressalta que são povos que, a partir da interculturalidade crítica, apropriam-se e dialogam com elementos da sociedade contemporânea, como o uso da tecnologia, por exemplo.

No Ato V, “Rompendo com a ‘linha abissal’ – a ecologia de saberes e a justiça cognitiva”, são usadas nas cenas as canções “Retorno” e “Festa e Fatura”, de Souto MC, “Todo dia é dia de índio”, de Kunumi MC, “Mãos vermelhas”, de Kaê Guajajara e “Pemomba eme”, de OZ Guarani. Essas canções possibilitam desconstruir a ideia de que os povos indígenas são inferiores e de que seus saberes em nada contribuem para a sociedade. Destaca-se a proposta decolonial que busca, por meio da ecologia de saberes, promover a justiça cognitiva e social. No Ato VI, “A voz do indígena é a voz do agora – empoderamento e lutas contemporâneas”, as canções “Koanguagua”, do Brô MC’s e “Contra a PEC 215”, do OZ Guarani, a partir de um diálogo intertextual com outros documentos, possibilitam dar visibilidade às lutas dos movimentos sociais indígenas na sociedade contemporânea, destacando o empoderamento desses povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no ProfHistória me permitiu a retomada de antigos projetos em relação à minha caminhada enquanto professor de história. Esse novo contato com o meio acadêmico me fez refletir sobre a importância que a atualização de nossos estudos, por meio da formação continuada, exerce na prática pedagógica do professor. Muitas vezes, os “afazeres burocráticos” da nossa profissão acabam nos tomando muito tempo, e acabamos nos afastando de leituras e discussões mais atualizadas. Sabemos que o campo epistemológico e os debates da historiografia são dinâmicos e se renovam cotidianamente, e quando nos apartamos desse processo de “renovação” isso acaba se refletindo em nossa prática na sala de aula.

A partir do contato com as disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, pude me colocar a par dos debates relativos à teoria da história, além de retomar reflexões referentes ao ensino e didática de história. A partir daí, comecei a vislumbrar caminhos para a elaboração de um projeto de pesquisa. Sabemos que o mestrado profissional tem como um de seus requisitos a construção de uma parte propositiva voltada para a prática de ensino de história na educação básica. Assim, pensei inicialmente o que seria essa proposição para, a partir dela, desenvolver reflexões teórico-metodológicas com as quais ela dialogasse.

Concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa e de grande relevância para meu desenvolvimento enquanto professor/pesquisador foi a participação em vários eventos e produções. Nos eventos em que participei, como os encontros da ANPUH (Associação Nacional de História), do GEHIM (Grupo de Estudos de História e Imagem) e da ABEH (Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História), pude apresentar o desenvolvimento da pesquisa, além de outras temáticas relacionadas a ela, e trocar experiências com outros pesquisadores da área, o que foi de grande importância para o amadurecimento de minhas reflexões. Também participei de duas produções de livros por meio das quais pude refletir e apresentar um pouco da minha prática enquanto professor/pesquisador. A primeira com um capítulo no livro “Narrativas Visuais nas Aulas de História – Cadernos didáticos – Volume I”, produzido pelos alunos do ProfHistória da Universidade Federal de Goiás, no qual apresentei uma sequência didática com o tema “Samba: abordando a dança e outros saberes”, que foi trabalhada em minhas aulas de história na educação básica. A segunda como coautor em “Quase um livro: narrativas didáticas para o ensino de História”, em parceria com o professor Alexandre

Martins e os colegas Leandro Garcia e Renilson Júnior, no qual compartilhamos nossas experiências didáticas no ensino de história e abordamos temas emergentes e importantes ligados às nossas pesquisas como: o ensino de história ambiental, história indígena, gênero e sexualidade e história das doenças.

A partir das disciplinas cursadas dentro do programa e a participação nos eventos, fui amadurecendo minhas ideias em relação ao que desenvolveria na minha pesquisa. Não foi difícil tomar a decisão sobre o que trabalhar nessa proposta didática, visto que o ponto de partida foi minha experiência de quase vinte cinco anos de prática docente com aulas de história na educação básica, a qual pude relatar e compartilhar experiências dentro dos livros em que participei.

Em minha prática, sempre obtive bons resultados no processo ensino-aprendizagem ao utilizar o entrecruzamento entre o ensino de história e as linguagens artísticas, como o teatro, a dança, o cinema, a literatura e a música, com maior destaque para esta última. Além disso, promovi o diálogo com a Educação Física e as Artes Cênicas, áreas nas quais também tenho formação acadêmica e que me possibilitaram experiências interdisciplinares com a História, principalmente no trabalho com o corpo, a interpretação e a ludicidade. Dentro dessa perspectiva, elegi a música como linguagem para se promover um diálogo com o ensino de história.

A relação entre música e história, envolvendo todos os elementos constitutivos da música, já estava definida, porém faltava escolher uma temática que fosse relevante e contribuísse com minha prática e a de outros professores. A escolha dessa temática se deu após o contato com a disciplina “História como diferença: História e Cultura indígena”, a qual cursei como disciplina optativa dentro do programa do mestrado. A leitura dos textos, bem como as reflexões promovidas pelo professor Dr. Alexandre Martins em nossas aulas me fizeram perceber a emergência da temática indígena e a possibilidade de se pensá-la a partir das contribuições dos estudos decoloniais, proposta até então desconhecida por mim. Baseando-se na emergência de se tratar essa temática na educação básica e na minha necessidade pessoal de aprofundamento em sua análise, considerei que seria desafiador e ao mesmo tempo “prazeroso” tratar dessa questão na pesquisa à que daria início dentro do programa de mestrado.

O projeto de pesquisa e o primeiro capítulo foram desenvolvidos a partir da ideia inicial, destacando uma discussão ampla em relação ao uso da música nas aulas de história, envolvendo a temática indígena dentro das propostas dos estudos decoloniais.

Logo, partimos para a banca de qualificação, na qual apresentei a proposta que havia sido desenvolvida até aquele momento. A partir das relevantes considerações e posicionamentos da banca de qualificação, composta por minha orientadora prof. Dr^a Heloísa Capel, pelo professor Dr. Luís Reznik e pela professora Dr^a Cristina Meneguello, identifiquei outras possibilidades que viriam mais ao encontro das propostas desenvolvidas pelos estudos decoloniais, principalmente no foco em materiais (no caso, músicas) que fossem oriundos de artistas indígenas. Dentre as sugestões, estava a ideia de usar o rap indígena, que por coincidência já havia sido sugerida pelo professor Dr. Alexandre Martins ao analisar minha proposta de pesquisa durante suas aulas. Após longas e proveitosas conversas com minha orientadora, resolvi trabalhar a relação entre música, decolonialidade e ensino de história a partir da potencialidade do rap indígena enquanto gerador de conteúdos.

Assim, cada capítulo foi desenvolvido buscando entrecruzar música, decolonialidade e ensino de história e tendo como documentos os raps indígenas produzidos pelos rappers Brô Mc's, OZ Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara. No primeiro capítulo foi abordada a importância da música para diversas sociedades ao longo da história e o seu potencial didático para o ensino de história. Destacamos como surgiu a ideia de decolonialidade, em contraponto à modernidade/colonialidade imposta pelos europeus em relação às sociedades que foram subalternizadas, além do rap indígena como gerador de conteúdos dentro de uma proposta decolonial para se trabalhar a temática indígena no ensino de história. Nessa perspectiva, apresentamos o contexto de criação e performance dos rappers indígenas com os quais trabalhamos. A partir dos estudos e contribuições de diversos autores com os quais dialogamos nesse capítulo, foi possível reafirmar o quanto o uso da música para o ensino de história é profícuo, entendendo este documento em sua totalidade em diálogo com outros documentos.

No capítulo II, por meio de uma retomada da “história do ensino de história”, foi possível entender como os currículos de história foram construídos historicamente, resultando no “apagamento” das culturas indígenas nesses documentos normatizadores da educação brasileira, em relação ao ensino de história. A partir disso, vislumbrou-se a necessidade de mudanças na legislação educacional brasileira, que surgiram a partir de reivindicações de movimentos sociais ligados aos povos indígenas e a especialistas da educação voltados para um ensino que rompesse com o tradicionalismo eurocêntrico. Tais

motivações levaram ao surgimento de políticas públicas ligadas à inserção da temática indígena no ensino básico brasileiro, culminando com a Lei 11.645/2008, que implantou a obrigatoriedade da inserção da temática indígena na educação básica brasileira em várias disciplinas, dentre elas a história. Porém, a partir do que foi observado neste capítulo, pode-se considerar que ocorreram avanços na legislação, mas que os documentos norteadores da educação, como a BNCC, por exemplo, ainda evidenciam uma perspectiva eurocêntrica para a estruturação dos conteúdos de história na educação básica.

No capítulo III, a partir de uma revisão bibliográfica feita no banco de teses e dissertações do ProfHistória, delimitando trabalhos realizados entre os anos de 2016 e 2020 que estavam disponíveis no site do programa, foi possível identificar diversas contribuições relativas ao uso da música no ensino de história e à temática indígena. Esses trabalhos apresentaram diversas possibilidades e apontamentos que também direcionaram quais os caminhos a serem percorridos em minha pesquisa a fim de colaborar com novas discussões. Além dessa revisão, discutimos como promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas em diálogo com os estudos decoloniais. Para tanto, propusemos enquanto material de apoio aos professores de história um livreto orientador (anexo) que teve seu eixo estrutural inspirado nos “libretos de óperas”, mas trazendo como conteúdos as análises das canções de rap sob a perspectiva decolonial e a possibilidade de um diálogo intertextual com outros documentos.

Durante todo caminho percorrido em nossa pesquisa até a conclusão desta dissertação, foi possível identificar a emergência e a importância de se tratar sobre a temática indígena na educação básica. A partir de uma revisão bibliográfica, foi possível identificar que os preconceitos e estereótipos lançados sobre as populações indígenas ainda não foram superados por grande parte de nossa sociedade e também nas práticas educacionais que são um reflexo da sociedade na qual se inserem os profissionais da educação. Apesar das lutas de movimentos sociais, da emergência de novas abordagens no campo da historiografia e, ainda, com o avanço da legislação (como é o caso da Lei 11.645/2008) é possível ainda identificar a presença de visões estereotipadas pautadas na perspectiva da “modernidade/colonialidade”. Exemplos disso são as narrativas históricas presentes em materiais e livros didáticos, que deixam muito a desejar sobre a forma de abordar a temática indígena nos conteúdos, imagens, atividades, e dentro do próprio currículo, que mesmo com as renovações ocorridas ainda continua se mantendo dentro de

uma visão tradicionalmente eurocêntrica, na qual os povos indígenas, seus saberes e contribuições não são visibilizados, mas sim subalternizados e inferiorizados perante o racionalismo científico europeu.

Verifiquei que o diálogo entre a música, a decolonialidade e o ensino de história mostrou-se possível e pertinente, tendo o rap indígena enquanto documento histórico e centro gerador de conteúdos a serem explorados. Esse estilo musical já carrega em suas raízes (ligadas ao movimento negro) um caráter de contestação e luta, ao promover reflexões sobre as mazelas sociais enfrentadas por populações subalternizadas e marginalizadas em nossa sociedade, que o utilizam enquanto forma de resistência e manifestação cultural. No caso dos artistas com os quais dialogamos em nosso trabalho, os “rappers indígenas” (Brô Mc’s, OZ Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara), o rap também se apresenta como um mecanismo capaz de trazer visibilidade às suas culturas e ao mesmo tempo de interagir com o meio e o contexto em que se inserem. Essa linguagem musical lhes possibilita a comunicação em forma de denúncia para que a sociedade possa percebê-los, reconhecer suas diferenças e ao mesmo tempo tratar-lhes com igualdade de direitos.

Evidencia-se que o rap indígena se mostra capaz, por meio de sua potencialidade didática, de gerar conteúdos que podem ser trabalhados pelo professor de educação básica nas aulas de história. Dentro de uma proposta decolonial, questiona narrativas impostas pela modernidade/colonialidade, rompendo com estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas. O rap indígena é, por si só, um exemplo de interculturalidade, pois é produto de um tensionamento entre culturas diferentes, no qual esses artistas, ao mesmo tempo em que resgatam e notabilizam sua ancestralidade, dando visibilidade às suas culturas (línguas, saberes, tradições), também se apropriam de outras culturas e saberes. Essa apropriação tem como objetivo fazê-los serem entendidos e ouvidos, dentre outros aspectos. Logo, o rap indígena se apresenta como uma tradução intercultural que colabora de forma relevante para entendermos a importância de reconhecer “o outro” e seus saberes. Assim, enfim, romperemos com a “linha abissal” criada pela colonialidade do saber e do ser, promovendo a “justiça cognitiva”.

Usando a música e seu potencial comunicativo, que estimula e desperta o interesse dos alunos, é possível dinamizar as aulas de história e tratar de uma temática tão emergente como a dos povos indígenas. Tendo a música (rap indígena) enquanto documento histórico e instrumento didático, partimos da proposta de tratá-la como um

“todo”, pensando na “performance” desses artistas. Logo, pudemos entender que não se deve recorrer apenas às letras das canções, mas também a outros aspectos como a sonoridade, o processo de criação e apresentação, o contexto em que se inserem os artistas, que também nos permitem inferir importantes reflexões. Entendemos também que uma abordagem na sala de aula tendo o rap indígena como documento permite um exercício do “fazer historiográfico” com os alunos, já que é possível realizar um diálogo com outros documentos e fontes de maneira intertextual, como o uso de imagens, vídeos, charges, obras de arte, entrevistas, documentários, textos literários e outros.

A partir de uma revisão bibliográfica realizada em relação às dissertações produzidas no ProffHistória que tratam da temática indígena e do uso da música no ensino de história, verifiquei inúmeras contribuições que corroboram nossas considerações. Isso se dá tanto em relação ao potencial didático da música no ensino de história, quanto na emergência de se tratar da temática indígena na educação básica a partir de outras abordagens e com materiais que possam colaborar com o trabalho dos professores.

Nesse sentido, acredito que este trabalho poderá colaborar com diversos professores de história que ainda enfrentam dificuldades em relação à temática indígena e como abordá-la em suas aulas. Dificuldades que vão desde aspectos teórico-metodológicos, como a falta de materiais que permeiem uma discussão decolonial, capaz de questionar narrativas predominantes nos materiais didáticos, que por mais que tenham passado por inovações na última década (tentando se adequar à legislação e a mudanças curriculares), ainda trazem preconceitos e estereótipos em relação aos povos indígenas em suas abordagens.

O uso do rap indígena, a partir das canções de Brô MC's, OZ Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara, no ensino de história, mostra-se como uma possibilidade aos professores para romper com estereótipos que foram construídos e reforçados dentro da nossa sociedade e no próprio ensino de história. Estereótipos como o uso do termo “índio”, generalizando as culturas indígenas como se fossem únicas, os povos indígenas presos ao passado, como se suas culturas fossem estáticas e não interagissem com outras de forma intercultural, a romantização e exotização dos povos indígenas a partir de representações da literatura e das artes, principalmente do século XIX, a cultura indígena como inferior, atrasada e subalternizada.

A revisão dessa narrativa proveniente da “modernidade/colonialidade” busca promover outras possibilidades de se pensar a história que não sejam pelo viés

eurocêntrico. Busca-se reconhecer a diversidade existente entre os povos indígenas e sua interlocução com outras culturas numa perspectiva crítica e da resistência de sua ancestralidade, promovendo uma ecologia de saberes que procurem a justiça cognitiva e social, reconhecendo as lutas, direitos e reivindicações desses povos na sociedade brasileira contemporânea.

Nesse intento, temos a pretensão de que o “livreto orientador” (de apoio pedagógico aos professores) (anexo), que foi pensado e construído a partir de nossas reflexões e contribuições de nossas referências, possa atender o que se estabeleceu na legislação educacional referente à temática indígena (principalmente a Lei 11.645/2008). Ele tem como objetivo, ainda, germinar ideias e apontar “caminhos ou descaminhos” a outros professores de história que, assim como esse que vos fala, procuram preencher lacunas em sua formação. Logo, o que se espera é que promovamos reflexões sobre a prática dos professores de história. Reflexões que promovam mudanças não somente nos professores, mas que se reflitam nos alunos e em toda sociedade. Além disso, este trabalho apresenta a potencialidade do rap indígena para outras pesquisas que versem sobre a inserção da temática indígena no ensino de história a partir das contribuições dos estudos decoloniais. Afinal, decolonizar é preciso e urgente!

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. **Registro e representação do cotidiano**: a música popular na aula de história. Cadernos Cedes, Campinas, v.25, n.67, p.309-317, set./dez. 2005.

ANDRADE, V. C. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. IN: MONTEIRO, Ana M. et al. (Org.). **Ensino de História, sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

ARAÚJO, S. Relações musicais entre a África e as Américas no samba carioca. In: ARAÚJO, S.; PAZ, G.; CAMBRIA, V. (org.). **Música em debate**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008. p. 181-185. ISBN 978-85-7478-251-5.

BALIANA, F. Sobre saberes decoloniais: dossiê descolonizações. **Comciência**: Revista eletrônica de jornalismo científico, [s. l.], n. 222, 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/sobre-saberes-decoloniais/>. Acesso em: 22 out. 2021.

BARROS, J. D. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 31, n. 58, 2018. DOI: 10.14393/HeP-v31n58-2018-2. Disponível em: <https://abre.ai/dJuw>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BASSO, E. B. **A musical view of the universe**: kalapalo myth and ritual performances. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

BATALHA, R. S. A música, os meios de comunicação de massa e a educação musical: um contraponto entre Adorno e Morin. **Revista Gambiarra**, v. 3, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gambiarra/article/view/30803>. Acesso em: 15 Dez. 2021.

BEAUDET, J. M. 1997 [1977]. **Souffles d' Amazonie**: les orchestres «Tule» des Wayãpi. (Collection de la Société Française D' Ethnomusicologie, III). Nanterre: Société d' Ethnologie.

BEZERRA, H. G. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, L. (org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. Abordagens históricas sobre a História escolar. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./ abr. 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, C. A crítica descolonial em Enrique Dussel: Desmitificação da modernidade europeia. **Poesis**: Revista de Filosofia, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 184-195, 2017. Disponível em: <https://abre.ai/dH41>. Acesso em: 15 out. 2021.

BORGES, V. P. Fontes biográficas. Grandezas e misérias da biografia. IN: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006

BRANCAGLION JR., Sistro: Mito e música no Egito Antigo. IN: **PHOÏNIX**, Rio de Janeiro, 19-1: 17-26, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Pu8Ol8>. Acesso em: 05 Jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://abre.ai/dJup>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://abre.ai/dJuq>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://abre.ai/dJuu>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/dJut>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC /SEF, 1998.

BRAZÃO, D. A. A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. **Anais eletrônicos do XXIX Simpósio Nacional de História: Contra os preconceitos: História e democracia**, Brasília, 2017. XXIX Simpósio Nacional de História, 2017, Brasília.

BUSOLLI, J.; LAROQUE, L. F. da S. A Lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 35 - 52, 13 maio 2018. DOI 10.12957/transversos.2018.35937. Disponível em: <https://abre.ai/dH40>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CAETANO, E. Kaê Guajajara: “Os brancos não querem bater no peito e dizer que eles roubaram a gente”. **Nonada**, Porto Alegre, 21 set. 2021. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2021/09/kae-guajajara-os-brancos-nao-querem-bater-no-peito-e-dizer-que-eles-roubaram-a-gente/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CAIMI, F. E. Novas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, M., OLIVEIRA, A. (orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, RN: EDFURN, 2008, p. 127-135.

CAMBRIA, V. Música e alteridade. In: ARAÚJO, S.; PAZ, G.; CAMBRIA, V. (org.). **Música em debate: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008. p. 64-71. ISBN 978-85-7478-251-5.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 Out. 2021.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

CAVINI, M. P. **História da música ocidental**: uma breve trajetória desde a Pré-história até o século XVII. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre a demanda social de representação e os livros Didáticos de História. IN: **O livro Didático de História**: políticas educacionais, pesquisa e ensino. (ORG) Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto. EDUFRN, Natal: 2007

CHIMÈNES, M. / Revista de História 157 (2º semestre de 2007), 15-29 Revista de História / Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. n. 1 (1950). São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 1950-

CONTIER, Arnaldo D. Edu Lobo e Carlos Lyra: o Nacional e o Popular na Canção de Protesto (Os Anos 60). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.18, n.35, p.13-52, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2PbAs6y>. Acesso em: 22 Nov. 2020.

DANTAS, Maisa Cristina Torres. A agenda das políticas educacionais no Brasil: a Lei nº 11.645/08. **Mosaico**, Rio de Janeiro, ano 2020, v. 12, n. 18, p. 185 - 199, 30 jun. 2020.

DAVID, Célia M. Música e ensino de História: uma proposta. In: SCHLÜNEM, Elisa T. M. e MALATIAN, Teresa M. (Org.). **Caderno de Formação: formação de professores didática de conteúdo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v.8, p. 108-123. Disponível em: <https://abre.ai/dH4Z>. Acesso em: 03 Nov. 2021.

DE ALENCAR, M. G. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na prática educacional do ensino básico brasileiro. **CIET: EnPED**, São Carlos, jun. 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://abre.ai/dJuv>. Acesso em: 10 set. 2022.

DUARTE, M. D. F. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2011.

DUSSEL, E. Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão. Petrópolis, Vozes, 1995.

DUSSEL, E. 1492: **O Encobrimento do Outro**. A Origem do Mito da Modernidade. Petrópolis, Vozes, 1992.

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, J. R. B. A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. IN: ARAÚJO, A. C. Z. **Cineastas indígenas: um outro olhar – guia para professores e alunos**. Olinda, PE, Vídeo nas Aldeias, 2010a. pp. 18 – 33.

GABRIEL, C. Currículo de História. IN: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de O. (Org.) **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GLASSNER, J. J. **La Mésopotamie**. Paris: Les Belles Lettres, 2002.

GOMES, H. T. Identidade Cultural, mestiçagem, Colonialidade: Uma Leitura Comparatista. **Revista Brasileira do Caribe**, v. 9, n. 17, p. 117-148, 2008.

GONÇALVES, S. C.; SILVA, P. A. da. AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28, p. 211 - 226, 20 mar. 2019. DOI <https://doi.org/10.34019/1981-2140.2018.17447>. Disponível em: <https://abre.ai/dH4W>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GRANJA, C. E. de S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GROUT, D. J; PALISCA, C. **História da música ocidental**. Lisboa: Brádiva, 2007.

GUIMARÃES, M. L. L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.1, 1988, p.5-27.

GUIMARÃES, S. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2012.

HARRIS, C. Relações musicais entre a África e as Américas no blues dos Estados Unidos. In: ARAÚJO, S.; PAZ, G.; CAMBRIA, V. (org.). **Música em debate: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008. p. 173-179. ISBN 978-85-7478-251-5.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. 2006. **O “idioma” kalankó: por uma etnografia da música no Alto-Sertão alagoano**. Dissertação de mestrado em antropologia social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HERMETO, M. **Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ISOBE, R. M. R.; REZENDE, V. M.; PEDROSA, N. B.; PACÍFICO, J. M. Políticas de ações afirmativas: A implementação da Lei 11.645/2008 em Minas Gerais. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v. 5, n. 1, p. 17- 27, 2017.

JESUS, A. R. de. Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)**, 8, 2008, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <https://abre.ai/dH4V.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

JOURDAIN, R. **Música, Cérebro e Êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. Tradução de Sonia Coutinho.

KILMER, A. D. World's Oldest Musical Notation Deciphered on Cuneiform Tablet. In: **Biblical Archaeology Review**, v. 6, n. 5, 1980, p.14-25.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LEVITIN, D. J. **A música no seu cérebro**: A ciência de uma obsessão humana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Tradução de Clóvis Marques.

MACEDO, I. A linguagem musical Rap: expressão local de um fenômeno mundial. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 261–288, 2011. DOI: 10.36449/rth.v15i1.5708. Disponível em: <https://abre.ai/dH4U>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARÍN, J. Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, estado e sociedade. In: **Revista Grifos**: Dossiê Educação Intercultural. Telmo Marcon (org.). n. 15, maio 2003. Chapecó, SC : Argos Editora, p. 69-88. Disponível em: <https://abre.ai/dJxX>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MENEZES BASTOS, R. J. de. **A musicológica kamayurá**: para uma antropologia da comunicação no Alto-Xingu. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999 [1978].

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 13 Out 2021.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais. Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MONTARDO, D. L. O. **Através do “Mbaraka”**: música e xamanismo guarani. Tese de doutorado em antropologia social, Universidade de São Paulo, 2002.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, J. G.V. de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 203-221. 2000.

MORAES, J. J. de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1983

MOULIN, N. de M. Conceito de currículo. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 5 - 16, 10 jan. 1974. Disponível em: <https://abre.ai/dH4Q>. Acesso em: 31 jul. 2021.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, 1993, p. 143-162.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música:** história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, M. **História e música popular:** Um mapa de leituras e questões. Revista História, 2º semestre, p. 153-171, 2007.

NAPOLITANO, M. (et al.) Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.7, n.13, p.177-188, 1987.

NASCIMENTO, André Marques do. O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial. **Polifonia**, Cuiabá, ano 2014, v. 21, n. 29, p. 91-127, 2014.

NOSELLA, M. **As Belas Mentiras:** a ideologia subjacente aos textos didáticos. 12ª edição. São Paulo: Editora Moraes. 1978

PAHLEN, Kurt. **História universal da música**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

PAIM, E. A. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. **HHMagazine:** humanidades em rede, [s. l.], 19 jun. 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 25 out. 2021.

PICCHI, A. G. **A música e os inícios do homem**. Mimesis, Bauru, v. 29, n. 2, p. 43-48, 2008.

PIEDADE, A. T. de C. **Música yepamasa:** por uma antropologia da música no Alto Rio Negro. Dissertação de mestrado em antropologia social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

PRADO, B. M. DOS S.; PEDRO, R. DA C.; GOMES, M. DE O. Um olhar sobre a Lei Federal 11.645/2008: Antecedentes, concepções e evolução. **Leopoldianum:** A Produção do Saber, Santos, v. 44, n. 122, p. 17 - 34.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-116.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/123456789/1661>. Acesso em: 17 Out 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SAMARAN, C (org.). L’histoire et ses méthodes. IN: **Enciclopédia La Pleiad**. Paris: Gallimard, 1961, v. XV, p. XII.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S (org.) **Reconhecer para Libertar: Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 15ª ed. Coleção histórias e ideias. Porto: Afrontamento, 2007.

SANTOS, B. de S.; Meneses, M. P.; Nunes, J. A.;(2004), “Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”, in: B. S. Santos (org.), **Semear outras soluções**. Porto: Afrontamento, 23-101.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, D. A. B. da. **Música e pessoalidade: por uma antropologia da música entre os Kulina do Alto Purús**. Dissertação de mestrado em antropologia social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SILVA, A. B. da; SECCHI, D. **Colonialidade e a Lei n.º 11.645/2008: desafios e possibilidades**. RELVA, Juara (MT), v. 4, n. 1, p. 72 - 88, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2258>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SMITH, R. C. **Deliverance from chaos for a song: a social and religious interpretation of the ritual performance of amuesha music**. Tese de doutorado em antropologia, Cornell University, Ithaca, 1977.

SOARES, O. P. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. **História Hoje: Revista de História e Ensino**, [s. l.], v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017. DOI <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.325>. Disponível em: <https://abre.ai/dJuA>. Acesso em: 14 maio 2021.

SOUZA, M. V. de. Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade. **Temporalidades**: Revista de História, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, ed. 30, p. 666 - 687, 30 set. 2019. Disponível em: <https://abre.ai/dH4S>. Acesso em: 1 set. 2021.

ULHOA, C. A. Pedagogias decoloniais: os 'esses' da questão. **HHMagazine**: humanidades em rede, [s. l.], 13 maio 2020. Disponível em: <https://abre.ai/dH4O>. Acesso em: 25 out. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na psicologia. Psicologia USP, São Paulo, v.21, n.4, p.681-701, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3fnanfs>. Acesso em: 15 Dez. 2020

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento** Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendocaminos. In. WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais**. Série Pensamento Decolonial. 2013

XAVIER, E. da S. Ensino e História: O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 1097-1112, 2010. Disponível em: <https://abre.ai/dJuB>. Acesso em: 2 jun. 2021.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo, Ubu, 2018

DISSERTAÇÕES E TESES

ASSIS, R. da S. **Os índios do território Serra da Capivara**: História, Memória e Ensino. Orientador: Euclides Antunes de Medeiros. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: <https://abre.ai/dH4M>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Orientadora: Raquel Glezer. 1993. 370 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://abre.ai/dJvX>. Acesso em: 9 jun. 2021.

CARDOSO, H. S. **A escola que os índios querem**: experiência escolar indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN. Orientador: Lígio José de Oliveira Maia. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572645>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CARNEIRO, V. A. V. **O índio como um discurso: Sentidos nas narrativas do ensino de história.** Orientador: Ana Maria Monteiro. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/dH4N>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CELESTE, S. J. **Ensino de história, canção e identidades afro-brasileiras: o rap como possibilidade.** Orientador: Profª Dra. Jane Bittencourt. 2019. 143 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Disponível em: <https://bit.ly/39gtWm9>. Acesso em: 25 Nov. 2020.

COSTA, L. M. de O. **A presença de povos indígenas Chiquitano, Bororo, Guató, e Guaná em Vila Maria do Paraguai e São Luiz de Cáceres (1778-1874): Uma abordagem de temática indígena na educação básica.** Orientador: Marli Auxiliadora de Almeida. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade do Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586059>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CRUZ, A. M. **Ensino de história indígena e identidade: quebrando estereótipos através da elaboração de jogos sobre os Laklãnõ-Xokleng.** Orientador: Sandor Fernando Bringmann. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/582003>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CUNHA, M. C. da. **A música encantada pankararu — toantes, torés, ritos e festas na cultura dos índios Pankararu.** Dissertação de mestrado em antropologia cultural, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

DUARTE, M. S. **A Presença de Alunos Indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-Mt (2009-2016):** Imagens do Cotidiano Paresí no Ensino de História. Orientador: Regiane Cristina Custodio. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431763>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FAGUNDES, I. **A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão.** Orientador: Larissa Viana. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173403>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FARIAS, P. A. de O. **Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008.** Orientador: Circe Maria Fernandes Bittencourt. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572959>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FELIX, J. B. de J. **Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.8.2006.tde-01052006-181824. Acesso em: 12 out 2021.

FRANÇA, F. A. de S. **A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula**. Orientador: Maria Francisca Conceição Pires. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145447>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GOMES, D. R. **Mê Ixujarênh - ausência, presença e busca: o Ensino de História na Escola Indígena Tekator do povo Panhĩ - Apinajé**. Orientador: Cleube Alves da Silva. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173167>. Acesso em: 27 ago. 2021.

GUEDES, R. **Negritude e Sambas enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija-Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história**. Orientador: Profª Dra. Vera Lúcia Bogéa Borges. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2P1k88G>. Acesso em: 25 Nov. 2020.

GUIMARÃES, A. S. S. **Canto negro: as músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar**. Orientador: PROF. Drº Wilson Roberto Mattos. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2PyVj3S>. Acesso em: 26 Nov. 2020.

HOSHINO, Andréia Rodrigues. **O Ensino de História no Colégio Estadual Indígena Professor Sérgio Krigrivaja Lucas – Terra Indígena Faxinal - PR**. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018, 129 f. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431548>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LIMA, J. F. **O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no Ensino de História**. Orientador: Vera Lúcia Caixeta. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173222>. Acesso em: 2 set. 2021.

LOPES, D. P. J. da S. **A Lei nº 11.645/08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação - Paraíba**. Orientador: Maria Creusa de Araújo Borges. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8750?locale=pt_BR. Acesso em: 16 ago. 2021.

LUZ, L.C. X. **Vozez de rappers: experiências juvenis em Teresina**. 2007. 261 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17837>. Acesso em: 21 out 2021.

MACENA, E. V. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena**. Orientador: Beatriz Dos Santos Landa. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Amambaí, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430464>. Acesso em: 1 set. 2021.

MAIA, M. de S. da S. **Parque Indígena do Xingu: um jogo para a lei 11.645/2008**. Orientador: Eunícia Barros Barcelos Fernandes. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174862>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MARINS, M. M. **Todo dia é dia de índio**. Que índio? Orientador: Helena Maria Marques Araújo. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603166>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MELLO, M. I. C. **Iamurikuma: música, mito e ritual entre os Wauja do Alto Xingu**. Tese de doutorado em antropologia social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MENDES, C. A. **A escola pública como palco de uma guerra não declarada: O discurso anticordial do rap e da literatura periférica no ensino de história**. Orientador: Prof. Dr. Cléber Santos Vieira. 2020. 200 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/Q44iv>. Acesso em: 10 de Agosto de 2021.

NEVES, M. R. **História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08**. Orientador: Osvaldo Mariotto Cerezer. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586062>. Acesso em: 7 ago. 2021.

NOBRE, F. N. **Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)**. Orientador: Edgar Ávila Gandra. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3624>. Acesso em: 5 ago. 2021.

NOGUEIRA, M. B. **O ensino de história e as músicas de Chico Buarque de Holanda: da escuta à produção de sentidos históricos na Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, em Redenção-PA**. Orientador: Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente. 2018. 129

f. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína, Curso de Pós Graduação (Mestrado) Profissional em ensino de História, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Pxx3cp>. Acesso em: 26 Nov. 2020.

PERCILIANO, M. **No ritmo e na rima**: ensinando história e sociologia a partir da música do Rapper Emicida. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional) UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cp0PPk>. Acesso em: 25 Nov. 2020.

PINHO, R. **O tempo do Engenho**: a modernização recente de Florianópolis considerada a partir da trajetória e obra do grupo Engenho. História e fontes para o ensino de história. Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo dos Reis. Coorientador: Prof. Dr. Elison Antônio Paim. 2016. 335 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Qx6Sc4>. Acesso em: 26 Nov. 2020.

RAMOS, C. C. B. **Presença indígena em Araruama**: patrimônio e ensino de História. Orientador: Regina Maria da Cunha Bustamante. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174525>. Acesso em: 3 ago. 2021.

RODRIGUES, M. A. **História, ensino e música**: o rock brasileiro da década de 1980. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Martha Victor Vieira. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína, Curso de Pós Graduação (Mestrado) Profissional em ensino de História, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3ff5zc1>. Acesso em: 26 Nov. 2020.

RYN, S. M. V. **A questão indígena no ensino de história através da produção do jornal**: patrimônio e ensino de História. Orientador: Thaís Leão Vieira. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552948>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SANCHES, R. da C. **Fronteiras étnicas e educação escolar de indígenas na Escola Urbana Municipal Júlio Manvailer**. Orientador: Célia Maria Foster Silvestre. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambaí, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/dH4R>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SANTOS, T. C. **“Não há conflito se for feita releitura”**: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019). Orientador: Lígio José de Oliveira Maia. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573964>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SILVA, C. E. V. Da. **E a música nessa história?** A música no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Orientadora: Profª. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3fIJU2d>. Acesso em: 25 Nov. 2020.

SILVEIRA, T. E. S. da. **Identidades (in)visíveis:** indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. Orientador: Márcia de Almeida Gonçalves. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174831>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SOUZA, G. K. B. **"Os esquecidos da História" e a Lei 11.645/08:** continuidade ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de história. Orientador: Gláucia Maria Costa Trinchão. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/244>. Acesso em: 2 set. 2021.

VALENÇA, M. M. **Ecologia de saberes e justiça cognitiva:** O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução? Orientador: António Sousa Ribeiro. 2014. 297 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <https://abre.ai/dH4G>. Acesso em: 1 nov. 2021.

VIEIRA, F. F. **O samba pede passagem:** o uso de sambas-enredo no ensino de história. Orientador: Nestor Habkost. 2016. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://abre.ai/dJuC>. Acesso em: 10 ago. 2021.

VÍDEOS

BRÔ, MC's. **Brô MC's.** [Compositor e intérprete]: Brô MC's. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <https://abre.ai/dH4E>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRÔ, MC's. **Retomada.** [Compositor e intérprete]: Brô MC's. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://abre.ai/dH4D>. Acesso em: 24 nov. 2021.

OZ GUARANI. **O índio é forte.** Youtube, 11 set. 2018. Disponível em: <https://abre.ai/dH4C>. Acesso em: 25 Nov. 2021

OZ GUARANI. **Rap Oz Guarani** - Contra a Pec 215. IN: CAIO CASTOR, Youtube, 14 de abr. de 2017. Disponível em: <https://abre.ai/dH4B>. Acesso em: 26 Nov. 2021

BRÔ, MC's. **Brô MC's** - Koangagua. IN: CANAL GUATEKA Youtube, 20 de jul. de 2015. Disponível em: <https://abre.ai/dH4A>. Acesso em: 26 Nov. 2021

GUAJAJARA, K. **Hapohu.** [Compositor e intérprete]: Kaê Guajajara. [S. l.]: SAKKARA, 2019. Disponível em: <https://abre.ai/dH4z>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GUAJAJARA, K. **Essa rua é minha**. Compositor: Nelson D. Intérprete: Kaê Guajajara. [S. l.: s. n.], 2020a. Disponível em: <https://abre.ai/dH4y>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GUAJAJARA, K. **Uzaw**: música no mundo. [Compositor e intérprete]: Kaê Guajajara. [S. l.]: SAKKARA, 2020b. Disponível em: <https://abre.ai/dH4w>. Acesso em: 27 nov. 2021.

KUNUMI, MC. **Todo dia é dia de índio**. [Compositor e intérprete]: MC Kunumi. [S. l.]: Bico do Corvo, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/dH4p>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SOUTO, MC. **Ritual**. [Compositor e intérprete]: Souto MC. [S. l.]: Verso, 2019. Disponível em: <https://abre.ai/dH4r>. Acesso em: 24 nov. 2021.

TENONDERÃ AYVU. WERA MC & OZ GUARANI - **PEMOMBA EME** ***(SUB ESP/PT/ING)***. Youtube, 25 de jul. de 2018. Disponível em: <https://abre.ai/dH4u>. Acesso em: 25 Nov. 2021

ANEXO (LIVRETO ORIENTADOR)

HISTÓRIA INDÍGENA E MÚSICA EM SALA DE AULA.

LIVRETO ORIENTADOR



AURÉLIO INÁCIO FARIA

Capa e projeto gráfico: Aurélio Inácio Faria

Ilustração da capa: Jaider Esbell, “**Conhecimento e dignidade**”, 2012, acrílica sobre tela, 120 x 230 cm. Disponível em: <https://abre.ai/dDhB>. Acesso em: 05 Dez. 2021; manipulado eletronicamente.

“Tanto nos textos mais antigos, nas narrativas que foram registradas, como na fala de hoje dos nossos parentes na aldeia, sempre quando os velhos vão falar eles começam as narrativas deles nos lembrando, seja na língua do meu povo, onde nós vamos chamar o branco de Kraí, ou na língua dos nossos outros parentes, como os Yanomami, que chamam os brancos de Nape. E tanto os Kraí como os Nape sempre aparecem nas nossas narrativas marcando um lugar de oposição constante no mundo inteiro, não só aqui neste lugar da América, mas no mundo inteiro, mostrando a diferença e apontando aspectos fundadores da identidade própria de cada uma das nossas tradições, das nossas culturas, nos mostrando a necessidade de cada um de nós reconhecer a diferença que existe, diferença original, de que cada povo, cada tradição e cada cultura é portadora, é herdeira. Só quando conseguirmos reconhecer essa diferença não como defeito, nem como oposição, mas como diferença da natureza própria de cada cultura e de cada povo, só assim poderemos avançar um pouco o nosso reconhecimento do outro e estabelecer uma convivência mais verdadeira entre nós.”

(O Eterno Retorno do Encontro)
Ailton Krenak

APRESENTAÇÃO

Caros colegas, professores de História...

Se observarmos em nosso cotidiano, é fácil encontrar várias representações preconceituosas e estereotipadas sobre os povos indígenas. Tais representações da figura indígena tornaram-se comuns entre nós. Fazendo com que a cultura desse povo fosse relegada a um segundo plano, vista a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Essa visão preconceituosa está presente em nosso cotidiano, em nossos livros didáticos e até na forma de ensinar a história desses povos. Desmitificar visões estereotipadas sobre os indígenas através do ensino de história, constitui-se como mecanismo de promoção de mudanças em relação a como esses povos e sua cultura são vistos pela sociedade, dando visibilidade a sua cultura e interagindo com ela num diálogo intercultural. Os princípios da decolonialidade, a partir das contribuições de diversos autores, ligados ao grupo “modernidade/colonialidade” nos ajudam a questionar e buscar mecanismos para desconstruir tais estereótipos. É a partir destas reflexões que estão presentes na dissertação “Música, Decolonialidade e Ensino de História: perspectivas a partir do rap indígena”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFG) que esse livreto orientador foi criado. Tem como objetivo específico munir os professores de história de um material didático adequado para se pensar a abordagem da temática indígena por meio da música (rap indígena), de acordo com as prerrogativas propostas a partir da “Lei 11.645/2008” e dos debates decoloniais. É uma proposta teórico-metodológica para se trabalhar a temática indígena na sala de aula que se constitui de um diálogo entre música e princípios da decolonialidade, utilizando como documento histórico e material didático, canções de artistas de rap indígena (Brô MC’s, OZ Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara).

Sua estrutura foi inspirada nos “libretos” direcionados aos espectadores de espetáculos de ópera, cantatas e musicais. Logo, está dividido em atos, personagens, cenas e rubricas. Nosso livreto traz enquanto personagens os artistas de rap com os quais trabalhamos (Brô Mc’s, OZ Guarani, Kunumi Mc, Souto Mc e Kaê Guajajara”. As cenas, são as falas dessas personagens expressas através das letras de suas canções. Cada temática e problemática relacionada aos estudos decoloniais será tratada em “atos” separados que trazem um conjunto de cenas e personagens. Como forma de orientar os professores em relação a procedimentos, questionamentos e usos de materiais complementares que dialogam com as “cenas” (numa proposta intertextual) nos utilizamos de um recurso dos textos dramáticos, as chamadas “rubricas” (que são utilizadas no texto dramático para orientar todos os envolvidos na cena: atores, leitores, diretor, dentre outros).

O que se espera, a partir desse material, é promovermos reflexões sobre a prática dos professores de história. Reflexões que promovam mudanças não somente nos professores, mas que se reflitam nos alunos e em toda sociedade. Afinal, decolonizar é preciso e urgente, e você professor, tem papel fundamental nesse processo. Nesse “espetáculo” que aqui se inicia, dividido em “atos” com “cenas” e “personagens” com “rubricas” e referências, você professor, é o “diretor”.

RECOMENDAÇÕES AOS PROFESSORES



A abordagem que propomos para o uso desse material, entende o rap indígena dentro de um caráter polissêmico, ou seja, onde sua análise compreende uma articulação a partir de uma ideia de “performance” (ZUMTHOR, 2018), numa concepção estética e social (NAPOLITANO, 2002). Ou seja, ao se trabalhar o rap indígena na sala de aula o professor não trará apenas uma análise da letra (poesia) e da melodia (timbre, ritmo, sonoridade, dentre outros), mas também de outros aspectos relacionados “a criação, produção, circulação e recepção/apropriação” (NAPOLITANO, 2005).

É importante observar nas canções escolhidas uma hibridização de sonoridades que trazem elementos da própria batida (beat) do rap, misturados a sons, ritmos e instrumentos de origem indígena e africana. O processo de criação desses artistas reflete não só a busca por visibilidade cultural de suas tradições e língua, mas também problemas sociais do contexto em que estão inseridos como a luta por demarcação de terras, a marginalização da população indígena nas grandes cidades e os preconceitos que enfrentam.

A escolha do estilo musical rap se deu pelo próprio caráter contestador que esse estilo musical traz. Dentre outros elementos, apresenta as mazelas sociais sofridas pela população das periferias tais como a violência, a discriminação, a invisibilidade e a luta por direitos que são expressos nas canções. Assim também acontece com o rap indígena apresentado pelos artistas que escolhemos e com os quais dialogamos. Estes representam a resistência e a luta dos povos indígenas pela preservação e visibilidade de sua cultura e seus saberes. Questionam estereótipos e preconceitos, além de abordar problemas sociais enfrentados por esses povos tanto em áreas rurais como nas periferias das grandes cidades. Através de suas canções, também promovem a interculturalidade e nos ajudam a refletir sobre temas fundamentais da decolonialidade.

Nesse “livreto didático”, além das letras das canções propostas e de suas análises, utilizamos a intertextualidade. Tendo em vista que os “conteúdos gerados” a partir do rap serão correlacionados a outros materiais, tais como: imagens, vídeos, textos complementares, entrevistas, documentários, charges, obras de arte, fotografias, dentre outros. Esses materiais, além de enriquecer sua análise a dos alunos trarão a perspectiva de uso de outras fontes históricas com as quais as canções de rap indígena poderão ser correlacionadas e contrastadas. Logo, promovendo o exercício do “pensar historicamente”. Esse exercício deverá sempre ser ressaltado junto aos alunos, identificando que várias fontes e documentos podem ser usados para se pensar e escrever a história, trazendo diversas perspectivas e possibilidades.

CONHECENDO E RECONHECENDO NOSSAS PERSONAGENS – OS RAPPERS INDÍGENAS

Conhecer o contexto desses artistas possibilita entender seu processo criativo, suas influências e motivações

Está inserido na interpretação da música como um todo proposta por Napolitano (2005).



Disponível em: <https://abre.ai/dCZg>. Acesso em: 02 Dez. 2021

Que tal conhecer e mostrar aos seus alunos um pouco da história desse grupo de rappers indígenas do Mato Grosso do Sul?

Basta usar a câmera do seu celular para ler o QR Code abaixo e descobrir o que eles têm para nós



https://youtu.be/OVZ46_3wnOE

O **Brô MC's** é um grupo de rappers indígenas que surgiu no ano de 2009, com a união de quatro jovens Guarani Kaiowá das tribos Jaguapirú e Bororó: Bruno Veron, Clemersom Batista, Kelvin Peixoto e Charlie Peixoto. Sendo o primeiro grupo de rap indígena brasileiro, o Brô MC's encontrou dificuldades e resistências no início de sua jornada. No sentido, de que causava um certo estranhamento essa mistura do português com o guarani nas letras do grupo. Além dessa questão, ressalta-se o preconceito em relação a indígenas se apropriarem desse tipo de ritmo por parte do público e, até mesmo, membros de seu povo duvidarem do bom êxito do projeto.

O grupo se originou na cidade de Dourados, localizada na região oeste do estado do Mato Grosso do Sul, região historicamente marcada por problemas de ordem ambiental e conflitos ligados à demarcação de terras indígenas, onde o povo guarani-kaiowá luta em defesa do meio ambiente e de seu direito a terra. Além dessa problemática os indígenas convivem com outras questões como a identidade indígena, o alto consumo de drogas e álcool, além dos elevados índices de suicídio nas aldeias. É nesse contexto que esse grupo se baseia para criar suas letras que marcam o estilo de contestação presente no rap, se colocando enquanto forma de resistência ao racismo e violência, os quais vivenciam constantemente. As letras trazem críticas voltadas para a destruição do meio ambiente, o preconceito, a matança de indígenas e invasões de suas terras. Buscam também uma forma de mostrar seus costumes e tradições ao mundo, adquirindo protagonismo e respeito.



Disponível em: <https://abre.ai/dCZi>. Acesso em: 02 Dez. 2021.

Através do QR Code abaixo você pode ter acesso a um vídeo que mostra o contexto do grupo OZ Guarani e da realidade de seu povo que vive no TI (Território Indígena) do Jaraguá na cidade de São Paulo – SP.

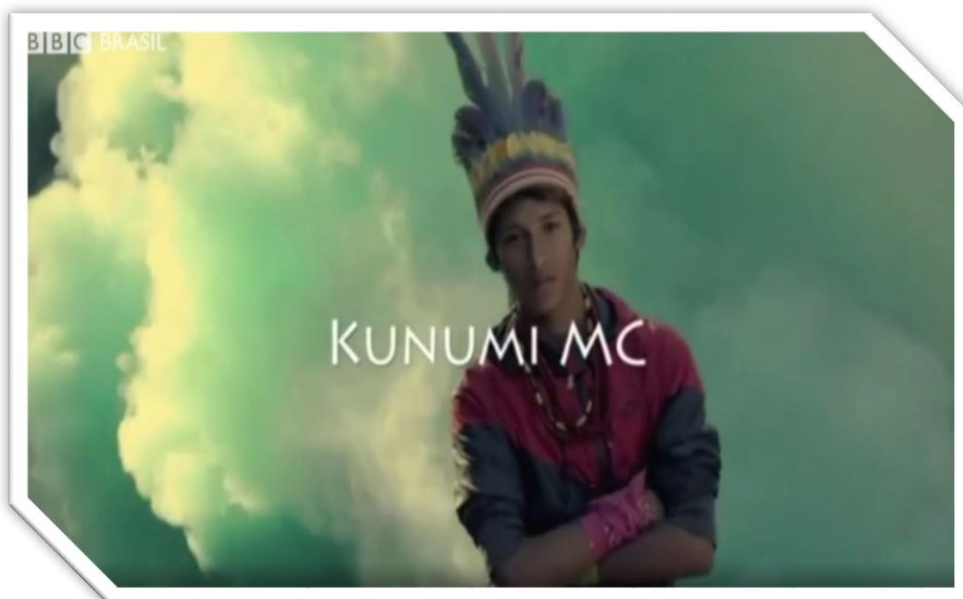


<https://youtu.be/pL9WsbCBFNI>

Formado pelos denominados “jovens guerreiros Guarani Mbya”, o grupo **Oz Guarani** é oriundo do Jaraguá, região oeste da cidade de São Paulo. Nesta região habitam aproximadamente 200 famílias divididas em aldeias na zona urbana. Através de canções de Rap e Hip Hop, abordam a luta de seu povo, questões como: a demarcação de terras, a resistência indígena e os problemas enfrentados em suas comunidades. Os jovens Xondaro, Wera MC, Vlad MC e Mano Glovers juntaram-se nesse projeto a partir de protestos realizados pela reintegração de terras indígenas nas aldeias Tekoa Pyau e Tekoa Ytu. O Oz Guarani é um dos primeiros grupos de rap indígena de São Paulo.

Por meio de suas letras o grupo aborda temáticas relacionadas ao seu cotidiano, ressaltando as desigualdades vivenciadas nas suas comunidades e as lutas dos povos indígenas por seus direitos. A militância não se dá apenas a partir do rap, pois participam ativamente de manifestações, protestos, assembleias e outros eventos relativos às demandas de seu povo.

É nesse contexto de luta e resistência que se situa o grupo “Oz Guarani”. Os versos e rimas, que inicialmente eram vistos como ameaça pelos indígenas mais antigos, são atualmente uma manifestação criativa que interage com a sociedade não indígena e, além de levar as reivindicações desse povo, ajudam a preservar sua cultura, utilizando, por exemplo, a mescla entre a língua portuguesa e o guarani. O rap, assim como acontece nas comunidades pobres das cidades, está para os indígenas como símbolo de luta e resistência.



Disponível em: <https://abre.ai/dCZk>. Acesso em: 02 Dez. 2021.

Através do QR Code abaixo você pode ter acesso a um vídeo documentário que fala sobre o processo criativo do álbum "TODO DIA É DIA DE ÍNDIO" de Kunumi MC. Também temos as capas dos dois livros escritos pelo artista direcionados à literatura infantil.



<https://www.youtube.com/watch?v=3r7vZ8pOLmg>

Também de origem guarani, oriundo da aldeia de Krukutu, localizada na região de Parelheiros, na zona sul de São Paulo, o jovem indígena Werá Jeguaka Mirim, o **Kunumi MC**, usa o rap para falar do cotidiano e das causas de seu povo. A arte não é uma novidade na vida desse jovem, que é filho do escritor Olívio Jekupé, um dos pioneiros da literatura indígena no Brasil, e irmão do também escritor Tupã Mirim, que é co-autor de "Contos dos Curumins Guaranis". O jovem, que ficou mundialmente conhecido ao participar da abertura da Copa do Mundo de 2014 e levantar uma faixa que estava escondida em seu calção com os dizeres "demarcação já", já gravou dois discos, intitulados "My Blood is Red (2017)" e "Todo Dia é Dia de Índio (2018)", e publicou dois livros, "Contos dos Curumins Guaranis" e "Kunumi Guarani".

Por meio da música, Kunumi MC, utilizando a língua guarani, tenta mostrar um pouco da cultura de seu povo para o mundo, dando visibilidade à realidade indígena. Aborda a questão da demarcação de terras, promove a reflexão sobre o lugar social do indígena no Brasil. E faz referência aos preconceitos e estereótipos em relação a esses povos e o desconhecimento em relação à pluralidade cultural existente entre eles. Mostra o indígena do presente, não aquele que está preso num passado colonial longínquo que costumamos ver nos livros didáticos. Destaca o indígena que convive com a internet, e que se utiliza de elementos como o rap e a literatura para dialogar com a sociedade.



Disponível em: <https://abre.ai/dCZm> . Acesso em: 02 Dez. 2021.

Que tal conhecer um pouco mais sobre a vida dessa mulher que tanto tem contribuído pelas causas dos povos indígenas através de sua arte e de sua influência no meio digital?

Assista o curta-metragem “Quem é Kaê Guajajara?” através do QR Code abaixo



<https://www.youtube.com/watch?v=5fVUn7-lhRM>

Visite também uma das redes sociais da artista onde você poderá encontrar várias de suas postagens enquanto *digital influencer*



@kaekaekae

Kaê Guajajara - Além de rapper, a cantora, atriz, arte educadora, atriz, escritora e *digital influencer* tem sido uma forte ativista das causas indígenas denunciando os problemas sociais e o preconceito que estes povos enfrentam em nossa sociedade. Pertencente à etnia Guajajara, a artista nasceu em Mirinzal no estado do Maranhão, e devido ao fato de viver em terras não demarcadas e seu povo sofrer constantes ataques de grupos de madeireiros, mudou-se para o Rio de Janeiro, passando a viver no complexo de favelas da Maré. Nesse contexto é que a artista teve seus primeiros contatos com o rap, buscando suas referências por meio da participação em rodas de rimas, apresentações de dança e outros elementos ligados ao hip hop. Essa realidade não é exclusiva da artista, já que com a falta de demarcação de terras vários indígenas se deslocaram para as grandes cidades brasileiras, passando a viver em favelas e enfrentando a dura realidade social destes locais.

Sofrendo várias formas de preconceito desde sua infância devido à sua origem étnica e social, a cantora busca na música um mecanismo de resistência cultural e forma de romper com o silenciamento e invisibilidade dos povos indígenas. Denuncia a problemática da demarcação de terras indígenas e aborda os problemas vividos por indígenas que vivem em grandes centros urbanos, exilando-se principalmente em favelas. Denuncia também a destruição da natureza, o genocídio e os preconceitos sofridos pelos povos indígenas concomitantemente ao apagamento de suas culturas e histórias.

Mistura seu idioma nativo “zeeg’ete” à língua portuguesa com um hibridismo que vai além da letra. Com a presença da sonoridade da música indígena e africana, ritmos e instrumentos provenientes dessas culturas, O rap é usado como mecanismo de expressão falando das vivências e das lutas cotidianas de seu povo, nele a artista mistura elementos de sua ancestralidade musical a uma música urbana.



Disponível em: <https://abre.ai/dCZl> . Acesso em: 02 Dez. 2021.

S O U T O M C

R I T U A L

S O U T O M C



R I T U A L

Capa do Álbum "Ritual" de Souto MC. Disponível em: <https://abre.ai/dCZn> . Acesso em: 02 Dez. 2021

A fim de saber um pouco mais sobre o processo de criação desse álbum? Que tal ler a entrevista de Souto MC para o site *Raplogia*? Acesse pelo QR Code abaixo



A paulista Caroline Souto de Oliveira, **Souto**

Mc, cresceu em Itaquapecetuba, na região metropolitana de São Paulo – SP, fez suas primeiras composições aos 14 anos de idade e desde então produziu trabalhos independentes destacando suas vivências, vindo a lançar seu primeiro álbum, “Ritual”, em 2019. Dentre suas pautas estão a luta por temas como a diversidade de gênero e a inclusão.

É filha de Pedro Neto, de origem indígena Kariri que tem sua maior concentração populacional no semiárido no Nordeste brasileiro. A artista teve, além do rap, influências do samba, estilo musical que sempre ouviu dentro de casa e nas rodas de samba que sempre frequentou. Tem como referência artistas como Leci Brandão, Alcione, Ivone Lara, Clementina de Jesus, João Nogueira, Fundo de Quintal, dentre outros. É perceptível em suas composições o diálogo com o samba, tanto na questão rítmica quanto na sonoridade e utilização de instrumentos musicais próprios desse estilo.

Na busca de sua ancestralidade kariri, procurou um contato maior com vários povos indígenas na perspectiva de entender as questões que marcam a luta destes povos, enveredando por elas em suas composições. Para além das questões indígenas, a artista, que sempre se engajou e posicionou-se politicamente, tem como causa de grande relevância em suas composições o feminismo. Souto MC critica as características de uma sociedade em que se observa o machismo enraizado e a falta de protagonismo feminino em diversas áreas. Além disso, busca principalmente reafirmar a presença feminina na cultura hip hop e abrir espaços para outras artistas. Por meio da força de suas letras, a artista se tornou conhecida no cenário do rap nacional pelo seu “flow”, que é um termo do rap que designa a fluidez das composições, ou seja, a forma como as palavras se encaixam com a batida do rap, trazendo uma riqueza melódica dentro desse estilo.

ATO I - A DIVERSIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E O DALTONISMO CULTURAL

É BOM LEMBRAR AOS ALUNOS QUE...

O uso do termo “índio” dá a ideia de um “índio genérico”, ou seja, traz a invisibilidade e descaracteriza a diversidade cultural existente entre esses povos, como se todos fossem iguais. O uso desse termo reforça os preconceitos e ignora a diversidade existente entre os povos indígenas. Aí acontece o que Boaventura de Souza Santos denominou de “**daltonismo cultural**”, ou seja, a incapacidade de enxergar e perceber a diversidade das culturas (nesse caso entre os povos originários).

CENA I: WARAKEDZÃ



<https://www.youtube.com/watch?v=olKerlzOcHM>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o vídeo do poema

–PERSONAGENS: *Souto Mc/Pedro Neto*

(Pedro Neto declama o poema Warakedzã que está na primeira faixa do álbum “Ritual” de sua filha Souto MC)

Dentro de cada canto uirapuru

Existe o pedaço de um coração tabajara, pataxó e xucuru

Dentro de cada tronco forte de Sapucaia e árvores jatobá

Existe a força de um tore kariri, tikuna, bororo e guarani

Dentro de cada segredo e mistério da Jurema estamos nós

Somos o plano dos encantados e de Badzé que deu certo

O caminho que nos foi deixado, será seguido

E nele será plantado a força de uma raiz pra que outros troncos fortes sejam erguidos

É o resgate de tudo que nos foi roubado e negado

A todo tempo tentam dizimar nossa história

Tentam impedir o direito de viver

Quem tenta, descende de quem nos impedia do direito de ter alma

Somos nós, filhos de uma luta ancestral que nunca cessa

Que nunca cala e nem com balas são capazes de matar anhy

Não queremos e nem admitimos mais balas

Queremos salas de aula onde não nos tratem como folclore

Que os reais donos, pelas terras que são suas, não mais implore. E que nenhum território ao ser invadido, seja nomeado nos livros como “terras que o colonizador descobre”

Não seremos mais só figuras, somos o futuro que o passado tentou apagar. Nascidos sem aldeia, carregamos nosso chão no espírito

A invasão não calou nossos cantos, os ventos sopraram aos tantos espalhados que era hora de guerra, de resistência não somos um erro aqui, somos tudo o que os ancestrais sonharam do primeiro e até o ultimo enfrentamento

E todo tormento e lamento, lavado e trazido no nosso sangue o sofrimento, terá seu reconhecimento

Somos almas indomáveis, espíritos livres/ Somos incatequizáveis

O plano do colonizador fracassou, a força não passou e nem vai passar

Nem em 1500, nem em '64, nem 2019 e nem em momento algum

Somos terra e terra não finda, terra não morre e nós e a terra somos um Inatekié Badzé, Poditã Warakedzã

Neste poema, que é acompanhado por um fundo musical indígena, são apresentados nomes de diversos povos indígenas destacando também o questionamento em relação à ideia de um índio genérico.

“Daltonismo Cultural” – Para compreender esse conceito, assista “Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU”. É só usar a câmera do seu celular para ler o QR Code abaixo e começar a assistir o trecho que vai do minuto 11:45 ao minuto 14:25.



<https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>

CENA II: TERRA ANCESTRAL



<https://www.youtube.com/watch?v=szzDJahvUS8>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o videoclipe da música

–PERSONAGEM: *Kaê Guajajara*

(Kaê Guajajara traz a batida e o compasso do rap misturadas a uma música incidental indígena.)

Alô, mãe. Você sente minha falta?

Porque eu também sinto falta de mim

Alô, mãe. Canta que o corpo transpassa

O tempo e nos faz resistir

Deixei meu cocar no quadro

Retrato falado, escrevo: "Tá aqui"

Num apagamento histórico

Me perguntam como é que eu cheguei aqui

A verdade é que eu sempre estive

(Nos reduzem a índios, mitos, fantasias)

A verdade é que eu sempre estive

(E depois dizem que somos todos iguais)

Vou te contar uma história real:

Um a um morrendo desde os navios de Cabral

Nós temos nomes, não somos números

(Galdino Pataxó, Marçal Guarani, Jorginho Guajajara)

Nós temos nomes, não somos números

(Marcinho Pitaquary, ???, não somos)

Pra me manter viva, preciso resistir

Dizem que não sou de verdade

Que eu não deveria nem estar aqui

O lugar aonde eu vivo

Me apaga e me incrimina

Me cala e me torna invisível

A arma de fogo superou a minha flecha

Minha nudez se tornou escandalização

Minha língua mantida no anonimato

Kaê na mata, Aline na urbanização

Mesmo vivendo na cidade

Nos unimos por um ideal

Na busca pelo direito... Território ancestral

Vou te contar uma história real:

Pindorama (território, território ancestral)

Brasil, Demarcação já no território ancestral

Além de questionar o uso do termo "índio" destaca que os povos indígenas muitas vezes são tratados como números dentro de estatísticas, desprezando-se suas características e contribuições. Ainda lembra nomes de alguns indígenas que foram brutalmente assassinados por resistirem e lutarem pela causa indígena ou mesmo por preconceito ...

"De acordo com o censo do IBGE/2010, o Brasil tem 255 povos indígenas atualmente com o total de 896.917 pessoas, sendo que mais de um terço dessa população vive no espaço urbano, em grande parte na região Norte do país, mas também nas cidades de São Paulo ou Rio de Janeiro" (FONTE - IBGE)



DIALOGANGO COM OUTRAS FONTES SOBRE A DIVERSIDADE DE POVOS INDÍGENAS EM NOSSO PAÍS?



Site que apresenta a variedade de povos indígenas no Brasil, sua história e suas características



Mapa do IBGE com a distribuição da população indígena no Brasil



Música Chegança (Antonio Nóbrega / Wilson Freire); Poesia de Isabella Moreira.

<https://www.youtube.com/watch?v=B9V17SVrEOc>

ATO II - O “ÍNDIO” PRESO AO PASSADO – DECOLONIZANDO A ROMANTIZAÇÃO E EXOTIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS.

Os indígenas ainda são vistos de forma romantizada ou exótica. É comum a ideia de que devem viver isolados nas matas, morando em ocas, apenas caçando, coletando e cultivando. Devem andar nus e utilizando adornos como o cocar, os colares e as pinturas corporais. Não quer dizer que tais elementos não façam mais parte da cultura indígena, porém, essa cultura não pode ser vista como estática.

CENA I: RETOMADA



<https://www.youtube.com/watch?v=NrrpGHepXpc>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o videoclipe da música

–PERSONAGEM: *Brô MC's*

(Brô MC's usando de três línguas diferentes: a língua nativa, o português e o espanhol expressando a interculturalidade)

Eu creio que, pelo Brasil inteiro, vai levantar ou já levantou

Índios esclarecidos, como eu, que levantará sua voz em prol de sua raça

[Refrão]

Yo no quiero la plata, importante es mi tierra

(Eu não quero dinheiro, importante é minha terra) (4x)

Mi tierra (Minha terra)

[Verso 1]

"Demarción já" (Demarcação já) (2x)

Grito de lideranças por seus tekoha

Importante es mi tierra (importante é minha terra)

Yo no voy a parar (eu não vou parar)

Sigo sempre em frente na lucha

Nhaguahe, nhanhee, jae Peju pendeve

(Chegamos, chegamos e falamos, venha com nós)

Salve os guerreiros, mano

Nhande jara abençoe nhande reko

(Jesus abençoe nossa vida)

Que está siempre na lucha (Que está sempre na luta)

[Ponte]

Jaguahe jachuka (Chegamos e mostramos)

Só hablando nhande rehegua (só falando a nossa realidade)

Jaguahe jachuka (Chegamos e mostramos)

Só hablando nhande rehegua (só falando a nossa realidade)

Só hablando nhande rehegua (só falando a nossa realidade)

[Refrão]

Yo no quiero la plata, importante es mi tierra

(Eu não quero dinheiro, importante é minha terra) (4x)

Mi tierra (Minha terra)

[Verso 2]

De novo awahe achuka hategua

(De novo aqui chegando e te mostrando)

Nda haei ko nde chagua (Não somos iguais a você)

Ha'e kuera paichagua ojapo nhande rehe

(Eles já fizeram muita coisa contra nós)

Koape kaiowa (Aqui Kaiowa)

Owahe omombeu hate hategua

(Chegando e falando a verdade)

Arecha opaichagua owahe che critica

(Já vi muita coisa eles chegam e nos criticam)

Nhande jara ohecha (Deus está vendo)

Ywy pitã oremba'e (Terra vermelha é nossa)

Nda ha'ei pene mba'e (E não é de vocês)

Demarcação upea roipota (Demarcação isso que queremos)

Ancestrais do passado já viveu aqui

Nemamdua né pa karai

(Vocês lembram disso homem branco?) (2x)

E para ha epyta etonse eja pysaca

(Então pare, pense e escuta!)

[Refrão]

Yo no quiero la plata, importante es mi tierra (4x)

Mi tierra

O uso da língua nativa exprime a valorização da cultura desse povo enquanto identidade e o uso dos demais idiomas busca ampliar o alcance de suas reivindicações, fazendo com que sejam ouvidos. Eles têm consciência dessa necessidade de interação com as outras culturas para que possam manifestar suas questões, usando a linguagem musical do rap para esse intento.

No videoclipe são mostrados rituais desses povos como danças, pintura corporal, uso de utensílios típicos, adornos e fabricação de alimentos, valorizando sua cultura, porém, demonstra também que não estão presos a um passado distante (colonial) e que interagem com outras culturas presentes na sociedade na contemporaneidade. Logo, a partir de alguns elementos demonstrados podemos dialogar com a proposta decolonial de desconstruir o estereótipo de que o índio está preso ao passado. Ao contrário, os povos indígenas praticam a interculturalidade pois sua cultura, assim como as outras, são dinâmicas. Alguns elementos que promovem essa discussão podem ser destacados pelo professor a partir das imagens, como, por exemplo: a mulher indígena utilizando um aparelho de cd player, os indígenas utilizando sapatos, bonés, camiseta estampada com o nome da banda de rock “Ramones”, a menina indígena brincando com uma boneca industrializada (loura e de olhos azuis), outra criança com um pirulito e uma criança realizando um trabalho artesanal de pintura portando uma bebida (isotônico) de uma marca famosa.



Capa do primeiro álbum lançado pelo grupo Brô Mc's. Disponível em: <https://abre.ai/dCZt>. Acesso em: 03 Dez. 2021

Nela podemos observar aspectos que demonstram esse indígena “atual” que preserva elementos de sua cultura mas ao mesmo tempo dialoga com seu contexto. Na imagem acima verifica-se as vestimentas utilizadas pelos artistas que trazem adornos e pinturas indígenas misturados a bermudões, camisetas de rapper, bonés de aba larga, além do aspecto gestual bastante característico de artistas desse estilo musical. Tais características demonstram sua contextualização ao meio e ao estilo musical que utilizam como forma de luta e expressão.



AMPLIANDO A DISCUSSÃO...

Há uma dinamicidade das culturas... As culturas dos povos indígenas já apresentavam uma grande diversidade entre si e já interagiam com trocas culturais antes da chegada dos europeus e africanos. O próprio contato com os invasores europeus e mais tarde com os povos trazidos da África, fez com que essas culturas se alterassem ao longo dos anos. Hoje, percebe-se através desses rappers, uma busca pelo pertencimento e visibilidade na sociedade em que se inserem, sem negar suas origens, porém, isso faz com que sejam rotulados de “não-índios” por não mais andarem nus e viverem isolados, utilizando-se desse pressuposto como justificativa para lhes negar direitos.



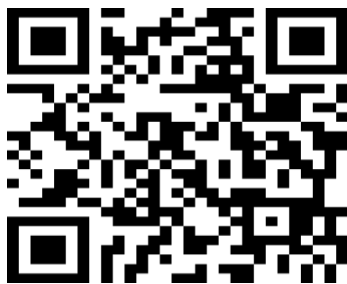
DIALOGANDO COM OUTRAS FONTES...

Para assistir e refletir...



ISA | [#MenosPreconceitoMaisÍndio](https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc)
<https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>

CENA II: “ESSA RUA É MINHA”



<https://www.youtube.com/watch?v=1E-o77Dmx80>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o videoclipe da música

–PERSONAGEM: *Kaê Guajajara /Nelson D*

(Com a participação de Nelson D, a artista usa a criticidade do rap e utiliza a batida do funk para parodiar a canção “Se essa rua fosse minha” de domínio popular na cultura brasileira.)

*Essa rua essa rua ela é minha
Eu refloresto e vou um dia retomar
Pra todo povo todo povo dessa terra
Que o genocídio não conseguiu acabar*

*Se tu roubou, se tu roubou em 1500
Tu roubaste, tu roubaste hoje também
Não vem dizer que tu não tem a ver com isso
Pagar em vida é melhor do que no além*

*Chega carnaval sou a preferida
Do samba enredo ou na avenida
Várias homenagens
Nenhuma que muda a minha vida
Cocar falso na cabeça
Na mão uma bebida*

*Não sou tua indiazinha
Nem tua Iracema
Não sou tua Pocahontas
Nenhuma das tuas lendas
Sou filha dessa terra
Pronta pra retomada
Se ficar de papo torto
Vai tomar uma flechada*

*Essa rua rua rua rua rua
Chega carnaval sou a preferida
Essa rua rua rua rua ela é minha
Eu refloresto e vou um dia retomar
Essa rua rua rua rua rua
Várias homenagens nenhuma que muda a minha vida
Essa rua rua rua rua ela é minha
Eu refloresto e vou um dia retomar*

Além de trabalhar a questão da interculturalidade a partir da apropriação do ritmo funk e sua mistura com o rap, pode se observar uma crítica aos preconceitos estabelecidos em relação aos indígenas que muitas vezes são tratados de forma romantizada ou exótica. Em datas comemorativas, como o dia 19 de abril (onde se comemora o dia do índio) é muito comum nas escolas apresentações artísticas e caracterização de alunos com cocár e “vestimentas indígenas” improvisadas. No carnaval além das fantasias em blocos, também se observa nas escolas de samba os indígenas apresentados de forma exótica e idealizada

IMPORTANTE PROFESSOR:

Os povos indígenas não devem ser lembrados apenas em datas comemorativas e de forma estereotipada (de forma romântica ou exótica). Suas lutas cotidianas são outras na atualidade e devem ser trabalhadas em nossas aulas...

Questionamento sobre a forma romantizada como os indígenas foram tratados na literatura, no cinema e na história, o que, além de ser um estereótipo não condizente com a realidade, menospreza as mazelas desses povos e os coloca em posição de vítimas que não são capazes de lutar pela sua cultura e seus direitos.



DIALOGANDO COM OUTRAS FONTES...

Vejamos alguns exemplos de como os povos indígenas foram estereotipados na literatura brasileira e na arte. Essa idealização dos indígenas são provenientes de obras do século XIX, porém, sua visão acabou sendo cristalizada e reforçada por diversas vezes pelo senso comum, por outras representações artísticas e, até em livros e materiais didáticos utilizados na educação

básica. Ao questionarmos esses resquícios da colonialidade, através do rap, podemos colaborar para desconstruir tais estereótipos.

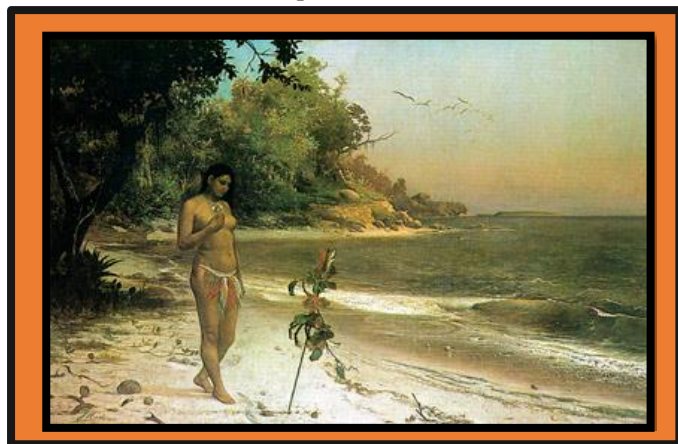


Figura 1 - Iracema, 1881 - José Maria de Medeiros. Óleo sobre tela. c.i.e. 255.00 cm x 168.30 cm

Disponível em: <https://abre.ai/dCZw>. Acesso em: 03 Dez. 2021

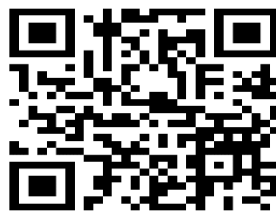
Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu [...]. Trecho de “IRACEMA” José de Alencar, 1865.

Disponível em: <https://abre.ai/dCZM>. Acesso em: 03 Dez. 2021

“O romantismo brasileiro elege o índio como herói. Modificados e “civilizados”, Iracema e Peri, personagens criadas por José de Alencar, se impuseram como paradigmas da identidade nacional ao lado de Jatir e dos Tamoios retirados das páginas de Gonçalves Dias. A visão seletiva romântica elegeu o “índio nobre”, idealizado pelo conceito do homem natural rousseauiano e lhe infundiu tanto vigor que essas personagens ainda vivem no imaginário brasileiro com a mesma intensidade que Cunhambebe, Poti e Araribóia se destacam na História do Brasil” (BETTENCOURT, 2000, p. 45)

VAMOS REFLETIR UM POUCO:

Utilize os QR Codes para acessar e ler dois textos interessantes que promovem reflexões importantes sobre essa temática do índio “romantizado”. Dia do Índio não é sobre a “Iracema”, de José de Alencar”



Texto: Como o romantismo brasileiro criou a visão que ainda hoje temos do indígena



Texto: Dia do Índio não é sobre a “Iracema”, de José de Alencar”



ALEGRE, M. S. P. Imagem e representação do Índio no Século XIX. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. pp. 59 - 72

O USO DE FANTASIAS INDÍGENAS NO CARNAVAL? ISSO PODE GERAR UM BOM DEBATE. O QUE VOCÊ ACHA?



Disponível em: <https://abre.ai/dCZy>. Acesso em: 03 Dez. 2021



Leia o artigo:

Etnia não é fantasia! O problema das fantasias de índio e ‘nega maluca’ no Carnaval



Assista o vídeo:

Polêmica do Carnaval: uso de cocar e adereços indígenas como fantasia divide indígenas ... E VOCÊ O QUE ACHA?

<https://www.youtube.com/watch?v=JMPf4ozR2lQ>

ATO III- RESISTÊNCIA E APROPRIAÇÃO CULTURAL – HIBRIDIZAÇÃO LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO INTERCULTURAL

Podemos observar as canções de rap indígena como exemplos de **tradução intercultural**. A mistura dos idiomas utilizada pelos rappers é um mecanismo que tanto valoriza a língua nativa quanto promove a interlocução com a sociedade contemporânea, através da língua portuguesa, que é tida como a oficial. Assim, é possível através dessa mistura fazer com que as outras pessoas reconheçam o cotidiano dos povos indígenas que buscam sua visibilidade e se manifestam através da música, se fazendo ouvir pelo estilo contestador do rap.

CENA I: “O ÍNDIO É FORTE”.



<https://www.youtube.com/watch?v=iXIpDa28HQU>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o vídeo clipe da música

–PERSONAGEM: OZ Guarani

(Misturando o Guarani e a Língua Portuguesa, rimando e mostrando os problemas de seu povo que vivem na região do Pico do Jaraguá em São Paulo-SP.)

Os mano firmeza já vêm chegando

Salve, salve, no corre, na correria

Pode pá, é nós que tá. Pode crer, estamos aqui no ar

Representando no Rap

O dia a dia de batalha do índio guerreiro

Atrás da paz, verdade, anhete [verdade]

Com a fé de Deus na mente

M'Bya kuery [O indígena] não desiste

Direto da Aldeia Jaraguá

Na resposta pra soma. A nossa voz está no ar

Aqui mais um rapaz, humilde sobrevivente,

Eu manjo mesmo no som, a minha rima está aqui

No meu rap eu vou seguindo meu caminho

Até o fim, muitas vezes já caí

Meus parceiros me levantam, me levanto e mais forte fico

Assim que é truta, no mundão a batalha é que não falta

*O meu coração bate forte na missão de conseguir
demarcação*

Pois então, eu num quero desandar

Acredito no que sou, em cima vou rimando, vou gritando

Chega de corrupção

*Xondaros [guerreiros], guerreiros, herdeiros da aldeia, sou
índio Guarani*

Eu rimo e vou mandando em Guarani, escuta aí:

*Kunimin Gué Kunha Taingué kyri guei Py tu nhavó
jerekoike*

[Os jovens e as crianças toda noite entram na casa de reza]

*Opy ojerojy mborai omonhendu tataxinare ko haxy'i Pavé
hapotei omombey*

[Fazem sua dança e pedem força para todos os parentes]

Morô...

Nóis tá de pé, firme e forte assim que é

Se liga na fita é Hip Hop Guarani nessa quebrada

Oz Guarani chegou,

Tekoa [aldeia] representou,

Satisfação total

*Yvy kaguy yy opa'mbaé [a terra, a natureza e outras coisas]
que é natural*

Orembaé Xondaro kuery rovae orereko'ma roxauka

*[Nossos jovens guerreiros chegaram mostrando nosso modo
de vida]*

Um dia de sol, na zona oeste, Jaraguá, Tekoa

Os mano e as mina no campo jogando bola

A criança brincando, com o sorriso no rosto

Sendo feliz, assim que é, no meu olhar

Xerexa'py aexá tekoa [No meu olhar eu vejo] é bom lugar

Mas então por que não demarcar?

Prazer sou mano Glovers

Sobre, sobreviver no Inferno, vou mandando o meu som

Pros irmãos lá do fundão, agora nós barra pesada

Da aldeia Jaraguá, com total confiança

Pode crer, Oz Guarani, com vocês para somar

Pode crer, Oz Guarani, com vocês para somar

Pode crer, Oz Guarani, com vocês para somar

O índio é forte e sobrevive jogado à própria sorte

O índio é forte e sobrevive jogado à própria sorte

Como pode, sem terra pra morar, sem rio para pescar

O Juruá [não indígena] desmata a mata e mata os M'bya [indígenas]

Mas Wera MC e Oz Guarani

Não cansa de lutar, e seguiremos assim até a morte

O índio é forte

Tekoa'pyma oiko peteí xondaro

[na aldeia vive um guerreiro]

Pytu nhavó omaé jaxy tataré

[toda noite olha as estrelas]

Pavé Japorai nhanderu ete'pe

[vamos rezar todos juntos]

A luta não para, a luta não para

Tekoa'pyma oiko peteí xondaro

[na aldeia vive um guerreiro]

Pytu nhavó omaé jaxy tataré

[toda noite olha as estrelas]

Pavé Japorai nhanderu ete'pe

[vamos rezar todos juntos]

A luta não para, a luta não para



Disponível em: <https://abre.ai/dCZx> . Acesso em: 03 Dez. 2021

O rap é utilizado como forma de luta e resistência, é a “linguagem” contra-hegemônica dos jovens guerreiros que vivem com seu povo na região do Pico do Jaraguá na grande São Paulo. É um manifesto intercultural frente aos desafios que enfrentam enquanto indígenas excluídos, vivendo às margens da sociedade e sendo discriminados.

No videoclipe da música “índio é forte” pode ser observado o contexto em que se insere o grupo de rappers “Oz Guarani”, que vivem em uma aldeia próxima a favelas da cidade de São Paulo-SP. Destaca que eles não são os invasores, mas que o crescimento das cidades é que tomou seu espaço. Assim como outras pessoas que vivem nas favelas das grandes cidades, esses jovens veem no rap um mecanismo para manifestar sua luta e indignação. Demonstram também essa busca do diálogo com os jovens não só a partir do rap, mas de outros elementos do hip hop, como as roupas e acessórios utilizados por eles nos clipes. Logo, a comunicação vai para além de uma interlocução musical, acontecendo também de forma visual. No clipe também é possível se observar pichações nas paredes das casas das aldeias que fazem referência ao hip hop e críticas ao sistema político vigente.

PARA COMPREENDER:

Hibridismo linguístico

“[...] a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas.” (BAKHTIN, 1998, p. 156)

O QUE É TRADUÇÃO INTERCULTURAL?

Quem nos fala um pouco sobre isso é a professora Vera Candau, no vídeo intitulado “Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU”. É só usar a câmera do seu celular para ler o QR Code abaixo e começar a assistir o trecho que vai do minuto 59:10 ao minuto 1:02:16.



<https://youtu.be/0OWPYJUaT10>

CENA II: "EJU ORENDIVE"

(VENHA COM NÓS)



Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o videoclipe da música

-PERSONAGEM: Brô Mc's

(Hibridizando as línguas, mostrando a resistência e convocando a união para luta)

A-pyxe rap ndopái

Aqui o meu rap não acabou

A-pyxe rap onhepyrũ

Aqui o meu rap está apenas começando

Ajapo por amor

Eu faço por amor

Ahendu faz favor

Escute, faz favor

Oime Nhandejárapo-peraimejuka

Está na mão do senhor; não estou para matar

Xe ajerure Nhandejára

Sempre peço a Deus

Omohendyhagwãnde rape há xe rape

Que ilumine o seu caminho e o meu caminho

Ndaikwaáimba'epaohasa

Não sei o que se passa na sua cabeça

Neakã-pe o grau da sua maldade ndaikeaái O

grau da sua maldade

Mba'epaerepensa

Não sei o que você pensa

Povo contra povo fundukatüiremopu'ãndeakã

Povo contra povo, não pode se matar

levante sua cabeça

Ndenerasêrõndaivaíry

Se você chorar não é uma vergonha

Nhandejára aveakwehaseoinupãjaveíxupe

Jesus também chorou quando ele apanhou

Xe agwãhẽahima Rap guarani ha kaiwá

Chego e rimo o rap guarani e kaiowa

Ndendokatüieremanha

Você não consegue me olhar

Eremanharõxe-rehembra'evenderehexái

E se me olha não consegue me ver

A-pe rap guarani ogwahẽpehenduhagwã

Aqui é o rap guarani que está chegando

pra revolucionar

Áraete ore ra'arõ

O tempo nos espera e estamos chegando

Entonce eju orendive

Por isso venha com nós

Entonce ejuxendive

Refrão (2x):

Xe rohenói eju orendive

Nós te chamamos pra revolucionar

Venha com nós, nessa levada

Xe rohenói eju orendive

Nós te chamamos pra revolucionar

Aldeia unida, mostra a cara

Janharandekwéracijagwata

Vamos todos nós no rolê

Janharandekwéracijavy'a

Vamos todos nós, índios festejar

Jahajaxukakarai-pe

Vamos mostrar para os brancos

Xe haha'eome'ẽjeikoporã

Que não há diferença e podemos ser iguais

Nderehasarõxepy-reheremanhavaíryxe-rehe

Aquele boy passou por mim me olhando diferente

Há ko'ángaxeaimeko'a-pe axuka

Agora eu mostro pra você que sou capaz, e eu estou aqui

Mba'epa ore rohepresenta

Mostrando para você o que a gente representa

Ha ko'ánga

Agora estamos aqui

A-peroiamea-peavatýraoreko osonhahagwã

Porque aqui tem índios sonhadores

Ko'ángaaporandunde-ve:

Agora te pergunto, rapaz

Mba'e-gwipanhandedejuka há nhamano

Por que nós matamos e morremos?

Upéaáry ore roporahéiava ha avaojejuka ramo

Em cima desse fato a gente canta Índio e índio se matando

Umikaraikwéraopukanhande-rehe

Os brancos dando risada

Umia causa xeaimeko'a-perodefendehagwã

Por isso estou aqui pra defender meu povo represento cada um

Upéaeju orendive

E por isso, meu povo, venha com nós

Refrão (4x): Xe rohenói eju orendive

Nós te chamamos pra revolucionar

Venha com nós, nessa levada

Xe rohenói eju orendive

Nós te chamamos pra revolucionar

Aldeia unida, mostra a cara

Além de utilizar o recurso linguístico com a hibridização de idiomas, na linguagem audiovisual do clipe da música há também elementos que demonstram a interculturalidade, na qual tanto os indígenas lutam para defender suas raízes culturais como se utilizam de elementos de outras culturas para reconstruir suas identidades. Ao transitarem por meio da interculturalidade entre a aldeia em que vivem e os meios digitais o grupo formado por jovens Guarani-kaiowá está buscando, além de visibilidade cultural e reconhecimento de suas lutas, mobilizar outras pessoas “indígenas ou não” para refletirem sobre essa problemática. A língua resiste e por meio dela, também se busca o que a decolonialidade chama de “**justiça cognitiva**”, ou seja, a língua enquanto saber indígena resiste frente ao universalismo e propõe a partir da justiça cognitiva a, conseqüente, justiça social. Por meio do rap indígena, os jovens guarani-kaiowá se empoderam e mostram o que é ser indígena na sociedade atual com a qual se relacionam, enquanto cultura dinâmica que dialoga e interage para sobreviver.

PARA COMPREENDER:

JUSTIÇA COGNITIVA

Quem nos fala um pouco sobre isso é a professora Vera Candau, no vídeo intitulado “Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU”. É só usar a câmera do seu celular para ler o QR Code abaixo e começar a assistir o trecho que vai do minuto 44:01 ao minuto 46:26.



<https://youtu.be/0OWPYJUaT10>

AMPLIANDO SABERES...

Como estamos falando desse processo de interculturalidade, e o uso que esses grupos indígenas fazem de sua língua como forma de resistência cultural através da música, é interessante sabermos um pouco mais sobre a diversidade de línguas indígenas existentes e “resistentes” na atualidade. Para tanto, indicamos a leitura do texto “Línguas indígenas no Brasil contemporâneo” de Ruth Maria Fonini Montserrat. O texto também faz parte do livro “Índios no Brasil” organizado por Luís Grupioni e conta com uma versão em PDF on-line para acesso.



MONTSERRAT, R. M. F. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 93 – 104.

ATO IV – OS POVOS INDÍGENAS E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM CONTRAPONTO AOS ESTEREÓTIPOS DE ATRASO E ESSENCIALISMO

Será que os indígenas devem viver isolados e com os mesmos costumes de cinco séculos atrás? O uso das tecnologias faz deles “menos indígenas”? Cria-se um preconceito, a partir de uma visão “essencialista”, que os indígenas que não se enquadram neste paradigma deixam de pertencer a esta etnia. O que afetaria, inclusive seus direitos a partir de sua ancestralidade questionada.

CENA I: “JAGUATÁ TENONDÉ”



<https://youtu.be/nCRfDMbVUn0>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o videoclipe da música.

–PERSONAGEM: *Kunumi Mc*

(Demonstrando sua versatilidade artística a personagem apresenta a cosmologia e religiosidade dos povos indígenas através da tecnologia em um ritmo diferente)

Javy'a (Só alegria)

Ompamba'e ramõ jepé

Mesmo na dificuldade

Jaguatá tenondé

Vamos seguir adiante

Nhanderu ete omoexanakã tapé porã

Nhanderu que iluminou um belo caminho

Jaguatá tenondé, jupivé jaguatá tenondé

Vamos seguir adiante, todos nós, vamos seguir adiante

Nessa canção o rapper Kunumi Mc “saiu de sua zona de conforto” e realizou um trabalho diferente dos que compõe habitualmente. Porém, mesmo não sendo um rap “Jaguatá Tenondé”, pode ser utilizado como uma das canções do artista que tem muito a dizer sobre a cultura indígena e promover um diálogo intercultural.

Principalmente, no sentido de utilizar-se das tecnologias digitais para representar através de um videoclipe uma música de “rezo”. O artista se utiliza do violão para tocar um ritmo tipicamente indígena (usado nas cerimônias de ayahuasca) e falar sobre empoderamento e libertação através das crenças de seu povo em “Nhanderu” (Deus verdadeiro para os Guaranis), que está presente em todos os lugares e em todos os seres. No videoclipe, além da questão da conexão espiritual e religiosidade desses povos, é possível explorar a temática da “ecologia dos saberes” (identificando a importância dos saberes dos povos originários), já que pode ser observado o contato e o respeito pelos outros seres vivos, a conexão com a natureza e tudo que ela pode oferecer possibilitando um planeta mais equilibrado e harmonioso.



DIALOGANDO COM OUTRAS FONTES...

Assista o vídeo “A tecnologia como ferramenta de luta dos Povos Indígenas” através do QR Code que vem logo abaixo desse texto.

Neste vídeo Cristian Wari'u Tseremey'wa fala sobre a importância de se desconstruir o estereótipo de que os povos indígenas são atrasados e ultrapassados. Destaca que ao contrário do que muitos pensam o uso das tecnologias por esses povos não veio para a tirar a cultura deles, mas ajuda no fortalecimento de suas raízes culturais, conhecimentos, pensamentos e saberes. Cita como exemplo que “vários dos ensinamentos de história, toda parte cultural, era passada de geração para geração de uma forma oral” com isso muitos saberes se perderam ao longo do tempo. Hoje em dia podem usar, além da escrita na própria língua, registros através de câmeras, celulares, usar as ferramentas e mídias digitais (como redes sociais) para preservar e divulgar seus saberes. Ainda ressalta a inserção dos indígenas nos espaços acadêmicos e sua relação com o conhecimento científico, promovendo um diálogo desse com os saberes tradicionais.



<https://youtu.be/fbfBBFPuwhU>

ATO V – ROMPENDO A “LINHA ABISSAL” – A ECOLOGIA DE SABERES E A JUSTIÇA COGNITIVA COM USO DO RAP

Os estudos decoloniais, a partir das contribuições Boaventura Souza Santos, apontam para a necessidade de se realizar a “justiça cognitiva”, ou seja, a valorização de outros saberes que vão para além do racionalismo científico europeu. O que colabora para o rompimento da “**linha abissal**” onde a partir de uma visão eurocêntrica os saberes dos outros (que não esteja dentro de um padrão do EURO-USA-CENTRISMO) são desvalorizados e desqualificados. Promover a justiça cognitiva significa reconhecer a existência de outros saberes e associar essa problemática às questões sociais e culturais. Logo, repensando que a partir de outras concepções epistêmicas pode-se pensar também em promoção da justiça social. Evitando o **epistemicídio** através da preservação das culturas indígenas em uma concepção dinâmica e não estática, ou seja, por meio da interculturalidade.

CENA I: “RETORNO”



<https://youtu.be/ErIs4YlJXFQ>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o vídeoclipe da música.

–PERSONAGEM: *Souto Mc*

(A cantora se reconhece enquanto indígena através do resgate e valorização de sua ancestralidade como forma identitária. Com a participação de convidados importantes do cenário do rap Kunumi MC, Pedro Neto, Nenê Cintra, Giovani Felizati, Rodrigo Ogi, Emicida, Stefanie MC, Dory de Oliveira)

Quanto tempo de nois foi tirado?

Quanto tudo que é nosso é negado?

Anos após ano tentaram

Mas olha pra nois, todos retornaram!

Filhos da terra, de volta pra terra todo canto do mundo é seu lar

Nossa alma não grita mas berra, nosso canto é guerra que atravessa rio e mar

Não vão mais roubar, não vão mais ousar

Da história de um povo se apropriar

Cocar não é enfeite ou brinquedo, se exige respeito, repensa antes de usar!

Não deixamos de ser o que somos por conta de um celular

São mais de 500 anos, que eles causam danos visando apenas cédulas

Territórios originários e não fundiários, herança viva secular

Crença nas criança, o levante avança, trazendo vitória que era incrédula

querendo a pintura, querendo o sagrado

querendo a cultura, querendo o legado

não somos só figura pra ser estudado

somos ruptura de colonizados

feitos de bravura, não domesticado

força que perdura, não catequizados

eles captura, traz escravatura, e nois é que tem que ser civilizado?

Dispenso elogio ""exótica"", homenagens racistas

patéticas

Nossa presença além de estatísticas,

Lógicas sexistas antiética

Sem tempo pra ser didática

queremos a prática enfática que tanto se fala

se ver por completo não só objeto de sala de aula

entre dor e trauma, história e drama

carrego na alma das histórias a trama

de raiz nordeste como cajarana

Ceará agreste sem raça ariana

somos sussuarana,

Somos Sagarana,

na saga em busca e nada ofusca

a volta pra terra de Pindorama, Pindorama!

A letra crítica o dualismo expresso no estereótipo do essencialismo, onde acredita-se que o indígena, para ser reconhecido como tal, deveria estar preso ao passado. Como se observa na letra o reconhecimento dos saberes, rituais e cultura indígena é essencial para sua valorização. Porém, esse reconhecimento não deve se dar de forma estereotipada de um “índio exótico e romantizado”, cada elemento dessas culturas carrega consigo um significado e simbolismo que deve ser analisado, como se expressa no trecho “Cocar não é enfeite ou brinquedo, se exige respeito, repensa antes de usar”.

Ressalta também a dinamicidade e vivacidade dessas culturas que se relacionam com outras, se apropriam, realizam traduções interculturais, sem perder aquilo que lhe é peculiar, pois como lembra a rapper “não deixamos de ser o que somos por conta de um celular”.

Ao contrário, apesar de todas as opressões, ataques, violações e silenciamentos impostos pela dinâmica da modernidade/colonialidade, essas culturas resistem.

Na letra da música é citado o termo “**Pindorama**”. Por meio dessa metáfora, destaca a necessidade de se voltar às raízes e ancestralidades indígenas como forma de se preservar a cultura indígena e seus saberes. Para entender melhor, vejo o significado dessa expressão:

Pindorama - Etimologia (origem da palavra pindorama). Do tupi pindó-rama/ pindó-retama. Nação, país, território das palmeiras. Designação dada pelos ando-peruanos e habitações indígenas ao Brasil. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pindorama/> Acesso: 02 Dez. 2021

Na batida do rap, que com seu potencial atinge e mobiliza principalmente os jovens, é possível decolonizar as ideologias que estão postas. E a mensagem da letra é clara ao creditar nas crianças e jovens possibilidades de mudança de pensamento e luta pelo reconhecimento desses povos subalternizados.

Busca-se, principalmente, no legado cultural de seus saberes maior visibilidade e afirmação na sociedade. Legado que tem muito a contribuir e a oferecer rompendo com o universalismo e propondo outras formas de ser ver o mundo, compreendê-lo e modificá-lo em causar a destruição (a partir de uma outra episteme). Como se observa no seguinte trecho:

“crença nas crianças, o levante avança, trazendo vitória que era incrédula/ querendo a pintura, querendo o sagrado/ querendo a cultura, querendo o legado/ não somos só figura pra ser estudado/ somos ruptura de colonizados, feitos de bravura, não domesticado/ força que perdura, não catequizados/ eles captura, traz escravidão, e nós é que tem que ser civilizado?”

AMPLIANDO SABERES...

Sobre o **potencial didático do Rap**, para ser usado em suas aulas de história, utilize os dois QR Codes abaixo para ler a reportagem “Estudantes criam projeto para incluir o rap como método de ensino” e assistir o vídeo “A visão do Rap (Libras) - Criativos da Escola 2017.” É possível, através destes, verificar o quanto o uso do rap pode estimular a participação dos estudantes nas aulas. Nesse exemplo, especificamente, os alunos que estavam “insatisfeitos com disciplinas que não dialogavam com sua realidade”, participaram da elaboração de planos de aula junto aos professores fazendo um “**diálogo entre música e conteúdos**” das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia, na cidade de São Paulo-SP, utilizando “**a visão do rap**”.



→**Vídeo:**

“A visão do Rap (Libras) - Criativos da Escola 2017.”

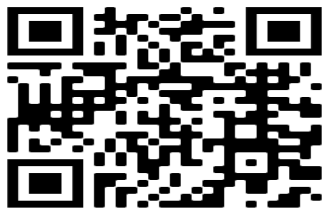
https://youtu.be/s_rjVMfE3Nw



→**Reportagem:**

“Estudantes criam projeto para incluir o rap como método de ensino”

CENA II: “FESTA E FARTURA”



<https://www.youtube.com/watch?v=0yfL3lWMjLY>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o videoclipe da música.

–PERSONAGEM: Souto Mc

(Propondo a linguagem do rap enquanto “chave” que abre “portas” caminhos e perspectivas de luta em busca da visibilidade e preservação da cultura indígena)

Festa e fartura pra quem fechou,

Festa e fartura pra quem ficou

É tudo nosso, e sem choro

Colhendo os louro, melhora pra nois chegou

Festa e fartura pra quem fechou

Festa e fartura pra quem ficou

É tudo nosso, e sem choro

Colhendo os louro, melhora pra nois chegou

Se acostume com a nossa presença

Hoje não vamo pedir licença

Carregadas de força intensa

Imensa, sorrir também é resistência

Na mente e cintura eficiência

Pra quem não me atura, só paciência

Sem decadência, olha essa cadência

Não subestime nossa potência

Tirem de mim os seus dogmas, que eu tô ótima

Muito além da sua ótica

Tô jogada pro ferver, não tem meio termo

Livre de ideia robóticas, No baile ou no bate

Respeito é a chave, Com as chave de gold

Chocando as paty, No 'bus ou iate

A essência é a mesma, A pé ou de nave

Afê, afê, Foi tanto perreio hoje tamo suave

Afê, afê, Passando de fase hoje não tem quem trave

Tamo em todo canto repare

Pra quem tá no corre não pare

No sangue fervura, no corpo quentura

Laje ou cobertura fartura batendo nos grave (grave)

Festa ou fartura batendo nos grave (grave)

Laje ou cobertura, fartura batendo nos grave (grave)

Festa ou fartura batendo nos grave (grave)

Prosperidade

Pra além do discurso da igreja

As mão até caleja de fazer as base

Domingo, segunda, terça, quarta e quinta-feira produzindo chaves

No fim de semana a mente que aparecer na nossa frente nois abre

Aqui nunca tem tempo ruim

Nossa papo é reto, As mina é chave

Abrindo as porta travadas

Destravando tudo com oportunidade

Se chance só vem uma vez

Eu não conto ate três, no um parto pro ataque

Acho molhado

Não fecha com nois no cuscuz, mas na hora do bolo tu quer um pedaço?

Afasta de mim Zé povin', talarica, inveja e o mau olhado

Que na festa não tenha traíra, só tenha fartura e os aliado

Fartura para nois celebrar as

Conquistas sem nunca mais faltar no prato

Riqueza pra mim hoje em dia é ter conhecimento e as amiga do lado

Riqueza pra mim hoje em dia é ter conhecimento e as amiga do lado

Riqueza pra mim hoje em dia é ter

Conhecimento, conhecimento, conhecimento

Conhecimento, conhecimento

Kunumi MC, guarani da aldeia krukutu

Xeayvu awã aju, ejapyxaká xemborai

Procure a paz, Cada obstáculo uma missão

Não fuja, Abaixa a cabeça e escuta

Hei hô há há, Nderu ndexy erovy'a

Ho ho ho ho

Kuaray hendy, tapé Porã ndevy oxauká

Pintado de urucum, E usando um cocar

É nossa arte, nossa alegria

Índio não é uma fantasia

A casa de reza, lugar sagrado

Oramos rezamos, dançamos e cantamos

E que também é a nossa escola

Lá sim aprendemos, guerreiros seremos

Nosso curandeiro, temos respeito

Mãe natureza é tão bela

Devemos cuidar porque pertencemos a ela, yeah

Jaa javy'a, porayvu jaxauká

Nhanderekó ae iporã va'e

Jaa javy'a, porayvu jaxauká

Nhanderekó ae iporã va'e

Festa ou fartura batendo nos grave (grave) 2x

Laje ou cobertura, fartura batendo nos grave (grave)

Festa ou fartura batendo nos grave (grave) 3x

Laje ou cobertura, fartura batendo nos grave (grave)

Festa ou fartura batendo nos grave (grave)

Em “Festa e fartura”, misturando a batida do rap ao batidão do “Funk”, Souto MC também traz aspectos relativos à preservação da cultura indígena como forma de evitar o epistemicídio. Além de misturar a língua nativa à língua portuguesa (como proposta de hibridismo intercultural) a rapper cita elementos da cultura material e imaterial desses povos dignificando o valor destes enquanto forma de expressão e resistência e não como símbolos de exotismo.

AMPLIANDO A DISCUSSÃO...

Na letra da canção, a rapper fala da importância do “conhecimento” que é a riqueza mais importante. Isso também pode ser relacionado à importância de se resgatar e preservar os saberes evitando o “epistemicídio”.

PARA COMPREENDER:

“Epistemicídio” é um conceito, elaborado pelo professor português Boaventura de Souza Santos, que trata da destruição de formas de conhecimento e culturas que não são assimiladas pela cultura do Ocidente branco.” Disponível em: encurtador.com.br/ctvDG. Acesso: 02 Dez. 2021.

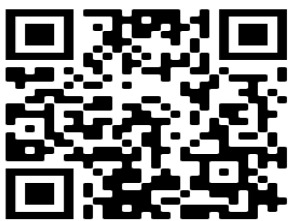
AMPLIANDO SABERES E DIALOGANDO...

Já que estamos falando sobre a importância em reconhecer e valorizar os “saberes” indígenas, que tal conhecermos um pouco mais sobre os grafismos indígenas e seus significados? Acesse pelo QR Code ao lado a videoaula da professora Cíntia (Canal do Youtube Cintia Arteira” e também aprenda a desenvolver uma atividade que pode ser realizada em parceria com a área de Artes.



<https://youtu.be/ZsbTyn2Igr4>

CENA III: "TODO DIA É DIA DE ÍNDIO"



<https://youtu.be/HRXS7CM1jNk>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o vídeoclipe da música.

-PERSONAGEM: *Kunumi Mc*

(Iniciar com uma sampleagem que também será usada no refrão, com a música gravada pela cantora Baby do Brasil "Todo dia era dia de índio")

(SAMPLE – Baby do Brasil - Todo dia era dia de índio)

Matéria rima

Eu pego meu cachimbo e na casa de reza sempre refletindo

Minha matéria rima está sempre comigo

Ajudando o meu povo sofrido

Pelas comunidade, ser um jovem de ativismo

Sou um indígena, do povo Guarani

Lutamos sempre pela demarcação

Pra nos manter vivo, termos a nossa cultura

E é de coração

Eu já fiz uma ação na Copa do Mundo

Soltei uma faixa de protesto escrito "demarcação"

A gente faz muita coisa pra salvar a natureza

Eu sou um MC, de uma coisa tenho a certeza

Que amando as pessoas você tira do peito essa grande tristeza

Mas como pode, no século XXI, existir o preconceito?

Os indígenas são o povo sagrado

De acordo com o dicionário virtual "Dicio – dicionário online de Português", samplear significa "Utilizar trechos de registros sonoros antes realizados para montar uma nova composição (geralmente musical)." Disponível em: <https://www.dicio.com.br/samplear/>.

E, no rap, sempre falo, sempre rimo que todo dia é o dia do índio

[Refrão]

Todo dia era dia de índio (4x)

Todo dia é dia do índio, do povo que foi excluído

Não ouvido, não entendido e não sei se entenderão

Eles não são nosso irmãos, eles não são nossos amigos

Porque eles são nós e todos nós somos índios

Português inimigo, pagou de malandro mesmo e pá

Tipo Zé Pequeno, "quem disse que a terra é tua, rapá?"

Até hoje, alá, ainda não quer demarcar

Ajudar e ampliar, A aldeia como fica?

O retrocesso foi com o índio e atrasado estão vocês

Que pensam igual há 500 anos e ainda quer explorar

Kunumim fala mais uma vez. "Demarcação já"

E o Brasil de vocês, do preconceito

Do desrespeito aos direitos, a cultura e a tradição

E, se não dá dinheiro, vocês não dão atenção

Sempre penso nos meus primeiros

Por isso, que eu vou a fundo

Vocês não gostam dos terceiros

Mas eles que são os primeiros

Vocês são só os segundos

[Refrão] - Todo dia era dia de índio (4x)

Rap indígena. Na rima, eu vou seguindo

Porque todo dia é o dia do índio

Se liga, mano, vamos fortalecer a nossa cultura

Através do nosso rap. [?], Kunumi MC. Tekoa Krukutu [?].
Pois o meu povo é Guarani

Salve, salve, Brô MC's, salve Oz Guarani

Queremos demarcar nossas terra

Pros nossos filhos viverem e salvar a natureza

Pode pá, pode pá. Que todo dia é o dia do índio É, matéria
rima

Kunumi Mc denuncia o epistemicídio e a não valorização dos saberes indígenas. Saberes que estão se perdendo ao longo do tempo por não se encaixarem nos padrões do racionalismo científico expresso pela modernidade/colonialidade. O indígena deve estar presente e representado em todos os setores da sociedade, inclusive na construção de outras epistemologias. Isso não acontece pois é “um povo que foi excluído, não ouvido, não entendido e não sei se entenderão”.

Questiona também a ideia do povo indígena que é estereotipado como sendo atrasado, quando na verdade quem sofreu retrocesso foram os povos indígenas e a natureza com a exploração dos colonizadores, já que “o retrocesso foi com o índio e atrasado estão vocês/ Que pensam igual há 500 anos e ainda quer explorar”. Ou seja, aqueles que são vistos como atrasados têm uma visão muito mais ampla no trato com a natureza e o equilíbrio ecológico, e poderiam contribuir muito para reverter vários problemas que o planeta vem sofrendo com a degradação. Porém, seus saberes são silenciados, pois como lembra Kunumi MC “E o Brasil de vocês, do preconceito/ Do desrespeito aos direitos, a cultura e a tradição/ E se não dá dinheiro, vocês não dão atenção”

É IMPORTANTE REFLETIR SOBRE ISSO...

O que teria levado a esse desprezo pela cultura indígena e os saberes desses povos? Isso é proveniente das artimanhas do processo de **modernidade/colonialidade**, que segundo Boaventura de Souza

Santos, gerou uma “**linha abissal**”. Vamos compreender o que vem a ser essa ideias?

PARA COMPREENDER:

Para compreender o conceito de “colonialidade” assista a mais um trecho do vídeo “Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU”. É só usar a câmera do seu celular para ler o QR Code abaixo e começar a assistir o trecho que vai do minuto 05:52 ao minuto 11:44.



<https://youtu.be/0OWPYJUaT10>

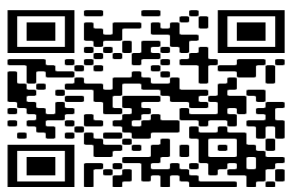
Para Boaventura de Souza Santos, o conceito de “**linha abissal**”, que nos ajuda a entender como se deu o silenciamento dos saberes e culturas dos povos indígenas, pode ser entendido da seguinte forma:

“O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.” (SANTOS, 2007)

Use o QR Code ao lado para acessar e ler o texto “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” (SANTOS, 2007)



CENA IV: “MÃOS VERMELHAS”



<https://youtu.be/P9aAhuJLnt0>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o vídeoclipe da música.

–PERSONAGEM: *Kaê Guajajara*

(Uso de instrumentos de origem africana para remeter à cultura desse povo que assim como os povos indígenas foram explorados e tiveram seus saberes subalternizados)

Me diz pelo que você luta?

Que ar você respira, senão o meu fôlego?

Que comida você come, senão a que eu dou?

Abra a sua mente antes da sua boca

É o Brasil que ninguém vê

Tic tac, tic tac, o agro não é tech

Não é pop e também mata

Vestem rosa ou azul

Com as mãos manchadas de vermelho

Vejo meus filhos se perguntando

Se você os mata ou se eles se matam

Se você os mata ou se eles matam primeiro

Você não sabe, ninguém viu

Mas ficou cravado na minha memória

Pega no laço e você sabe a história

Legalizam o genocídio

Chamam de pardos pra embranquecer

Enfraquecer e desestruturar você

Pra não saber de onde veio

E conta a história da bisa

Da sua bisa que era índia

E não é branco, nem preto

Nem indígena o suficiente

Pelos fiscais de id

Ninguém é ilegal em terra roubada

Tô renascendo das cinzas do fogo

Em que queimaram meus ancestrais

Ainda reexistimos em tantos tons e vivências

Me diz pelo que você luta?

Que ar você respira, senão o meu fôlego?

Que comida você come, senão a que eu dou?

Abra a sua mente antes da sua boca

É o Brasil que ninguém vê

Tic tac, tic tac, o agro não é tech

Não é pop e também mata

Vestem rosa ou azul

Com as mãos manchadas de vermelho

Vejo meus filhos se perguntando

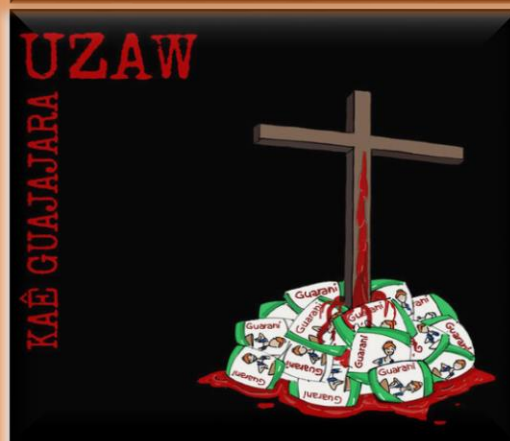
Se você os mata ou se eles se matam

Se você os mata ou se eles matam primeiro

Observa-se nessa letra uma crítica ao funcionamento ideológico da modernidade/ colonialidade, que buscou mecanismos, e ainda atua, no sentido de subalternizar as culturas e saberes indígenas colocando-os como inferiores e não merecedoras de relevância. Como observa Boaventura Souza Santos, tudo que é relativo ao “outro” que está do outro lado da linha abissal, não tem valor, é inferior e irrelevante. Assim, para enfraquecer os povos colonizados foram se subtraindo elementos de sua identidade cultural, que hoje devem ser resgatados na busca da ancestralidade.

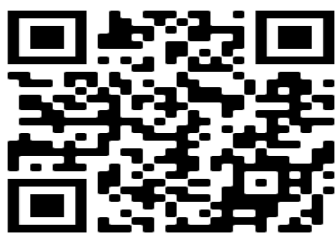
Nesse trecho, por meio de uma mudança no ritmo e batida do rap, com a inserção de um acompanhamento de percussão de atabaques africanos, a cantora faz uma analogia entre os povos indígenas e os africanos, vistos que estes também tiveram sua identidade cultural “roubada” e seus saberes silenciados pela colonialidade. A mudança drástica de ritmo e sonoridade também tem a intenção de marcar e dar intensidade ao trecho que remete à desestruturação das culturas ancestrais que leva à perda das “identidades”.

Professor, você pode usar a capa do álbum “Uzaw” de Kaê Guajajara para analisar a crítica que se faz a esse processo de silenciamento e genocídio dos povos indígenas, executados sob o pretexto religioso de catequização e uma pretensa ideia de modernização. O que levou ao derramamento de muito sangue em nossas terras.



Disponível em: <https://abre.ai/dCZy> . Acesso em: 03 Dez. 2021

CENA V: "PEMOMBA EME"



<https://youtu.be/ZHj5Aq685T0>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o videoclipe da música.

-PERSONAGEM: OZ *Guarani*

(Ressaltando seus saberes como forma de resistência, índios esclarecidos levantam sua voz em defesa de seu povo)

Nhande ka'aguy jareko va'ekue pembovaipa eme Pembovaipa eme..

Nhande yvy jareko va'ekue

Pembovaipa eme nhande yvy re

Nhande ka'aguy jareko va'ekue

Pembovaipa eme nhande yvy re

Nhande ka'aguy jareko va'ekue (Wera MC)

Xamoi opu'ã tarova oupi mbaraka mirim'i Nhande popy jareko xondaro kuery nha'puã

Jerojy ja xauka mborai nhamonhendu

Amba wera nharõ m'baraete kunha karai kuery Opu'ã takua'pu omonhendu porã ete

Aguyjevete pave'i

Xamoi opu'ã tarova oupi mbaraka mirim'i Nhande popy jareko xondaro kuery nha'puã

Jerojy ja xauka mborai nhamonhendu

Amba wera nharõ m'baraete kunha karai kuery Opu'ã takua'pu omonhendu porã ete

Aguyjevete pave'i (Mirindju Glowers)

Refrão

Pembovaipa nhande yvy re

Nhande ka'aguy jareko va'ekue pembovaipa eme Pembovaipa eme..

Nhande yvy jareko va'ekue

Pembovaipa eme nhande yvy re

Nhande ka'aguy jareko va'ekue

Pembovaipa eme nhande yvy re

Nhande ka'aguy jareko va'ekue (Wera Mc)

Através dessa batida falo da minha vida

Falo da vida dos jovens da perifa

Eu cansei de chorar

As histórias do passado faz eu sangrar

Mais uma criança morreu na madrugada

Cadê a solução pra mortalidade infantil ?

Sou nascido pra lutar

Nunca estarei só

O sol me acordou

Nhanderu me levantou

De novo estou aqui

Passando essa mensagem consciente para os mano

Eu já lembrei de Deus e pra mim tá firme

No dia de amanhã eu só quero acordar com sorriso no olhar
Tentando não errar mais do que errei

Encara seus problemas com muita fé em Deus

Em 1500 teve a invasão

E até hoje é bomba no meu irmão

Bomba no meu irmão (MC Xondaro)

Refrão

TRADUÇÃO DO TRECHO EM GUARANI

Vocês destruíram nossa terra

e a nossa mata que tínhamos

Não destruam, não destruam nossa terra

Não destruam nossa terra e a nossa mata

vocês destruíram nossa terra e a nossa mata que tínhamos

Não destruam, não destruam nossa terra (Wera MC -
(Refrão)

O pajé levanta e faz a sua reza

Vamos pegar o Mbaraká em nossas mãos guerreiros

Vamos levantar e mostrar a nossa dança

Vamos cantar em nosso altar sagrado e fortalecer as
mulheres

As anciãs levantam e tocam takuapu

(Repete 1x)

*(Fala de Marçal tupã liderança indígena assassinado "...
pelo Brasil inteiro vai levantar ou já levantou índios
esclarecidos, levantará sua voz em prol da sua raça.")*

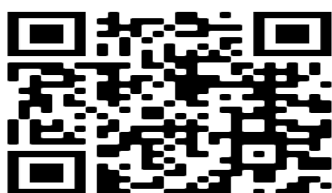
Com o objetivo de fortalecer sua cultura e seus saberes promovendo a visibilidade do povo Guarani que habita a região do Pico do Jaraguá na grande São Paulo, o grupo OZ Guarani traz na letra de “Pemomba eme”, uma mistura entre sua língua e a Língua Portuguesa e apresenta elementos culturais que ainda lutam para preservar num diálogo intercultural. Através dessa representação que fazem de seu povo resistem em um embate com universo que os circunda, onde o rap é o ritmo e a poesia que caracterizam sua resiliência. A cosmologia e o misticismo de sua cultura se relacionam com suas vivências cotidianas, seus embates e desafios frente à sociedade contemporânea.



DIALOGANDO COM OUTRAS FONTES...

A valorização dos saberes indígenas é fundamental no processo de busca da visibilidade desses povos e para que esses saberes também não sejam perdidos. Esses saberes foram subalternizados ao longo do tempo pela imposição de uma ideia de universalismo, onde se impôs o racionalismo científico europeu sobre quaisquer outras formas de “conhecimento”. Faz-se relevante questionar essa visão junto aos alunos e permear essa discussão. Como sugestão apresentamos o vídeo “AMAZÔNIA INTERATIVA - Cosmologia e etnoastronomia indígena” e a notícia “Astronomia Indígena na Amazônia antecede Galileu, diz pesquisador”:

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o vídeo “AMAZÔNIA INTERATIVA - Cosmologia e etnoastronomia indígena”.



<https://www.youtube.com/watch?v=WK42SHKs3-4&t=169s>

POR DENTRO DA NOTÍCIA

Veja que interessante essa notícia e o quanto ela valoriza os saberes indígenas, muitas vezes subalternizados e ignorados frente aos conhecimentos produzidos pelos europeus:

ASTRONOMIA INDÍGENA NA AMAZÔNIA ANTECEDE GALILEU, DIZ PESQUISADOR

“A astronomia e seus impactos em fatos cotidianos e práticos não é uma prática unicamente do ocidente. Os indígenas já estudavam o movimento dos astros muito antes, para conhecer os períodos de seca e cheia dos rios da Amazônia, assim como, épocas específicas do ano para plantar e colher. Algumas vezes eles estiveram até à frente da ciência. Em 1632, Galileu Galilei publicou o livro “Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo; ptolomaico e copernicano”. O livro marcou toda a ciência ocidental dos próximos séculos. Nele Galileu afirmava que a causa das marés eram os movimentos rotação e translação da terra, desconsiderando a influência da Lua.

Vinte anos antes, o missionário capuchinho francês Claude d'Abbeville passou quatro meses entre os tupinambá do Maranhão, da família tupi-guarani. No seu livro “Histoire de la mission de pères capucins en l'Isle de Maragnan et terres circonvoisines”, ele conta uma pouco dessa história. Um dos trechos do livro diz que: “Os tupinambá atribuem à Lua ao fluxo e o refluxo do mar e distinguem muito bem as duas marés cheias que se verificam na lua cheia e na lua nova ou poucos dias depois”. Somente em 1687, setenta e três anos após a publicação de d'Abbeville, Isaac Newton demonstrou que a causa das marés é a atração do Sol e da Lua. Esses fatos mostram que, muito antes da Teoria de Galileu, que não considerava a Lua, os indígenas que habitavam o Brasil já sabiam que ela é a principal causadora das marés.

De acordo com artigo publicado pelo Prof. Germano Afonso, os indígenas já utilizavam os corpos celestes para se localizar. A palavra Itacoatiara, que em tupi e em guarani significa pedra pintada, são rochedos decorados encontrados em algumas regiões. Esses foram os primeiros registros desses povos de eventos astronômicos. Os indígenas utilizavam a astronomia principalmente para a agricultura. Dessa maneira associavam as estações do ano e as fases da Lua com a biodiversidade local, para determinarem a época de plantio e da colheita, bem como para a melhoria da produção e o controle natural das pragas.” Disponível em: <https://abre.ai/dEar>. Acesso em: 05 Dez. 2021.



AMPLIANDO SABERES...

Indicamos a leitura de dois textos que falam um pouco mais sobre os saberes indígenas ligados ao “misticismo”, cosmologias e arte. São eles: “Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução” de Aracy Lopes da Silva e “Arte Indígena: Referentes Sociais e Cosmológicos” de Lúcia Hussak van Velthem

Os textos também fazem parte do livro “Índios no Brasil” organizado por Luís Grupioni e conta com uma versão em PDF on-line para acesso.



SILVA, A. L. da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 75 – 82.

VELTHEM, L. H. V. Arte Indígena: Referentes Sociais e Cosmológicos. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 83 –92

PARA COMPREENDER:

Para compreender o conceito de “ecologia dos saberes”, baseado em conceitos trabalhados por Boaventura de Souza Santos, assista a mais um trecho do vídeo “Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU”. É só usar a câmera do seu celular para ler o QR Code abaixo e começar a assistir o trecho que vai do minuto 16:27 ao minuto 18:25.



<https://youtu.be/0OWPYJUaT10>

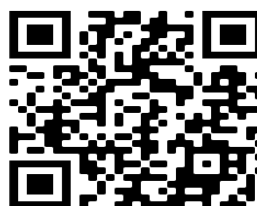
ENRIQUECENDO A DISCUSSÃO

Dentro das culturas dos povos indígenas existem a arte do grafismo e da pintura corporal, fazem parte dos seus saberes e tradições. Muitas vezes vemos pessoas utilizando tatuagens com esses símbolos mas não sabem o significado e a importância dessas dentro do contexto das cultura indígenas. Que tal refletir sobre isso com seus alunos?

Primeiro veja como Alves e Moreira (2016) diferenciam grafismo e pintura corporal

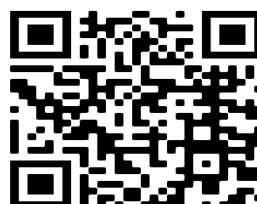
“O primeiro se diferencia do segundo pelo uso de desenhos geométricos extremamente elaborados e construídos a partir de elementos presentes no espaço natural, habitado pelos indígenas ou por elementos da cosmologia de cada etnia. A pintura corporal, por sua vez, não obedece a nenhum traçado, mas possui grande importância cultural para os povos indígenas.” (ALVES; MOREIRA, 2016)

É importante destacar que para valorizar os saberes indígenas deve haver uma preocupação para entendê-los e explicá-los para não correremos novamente o risco da “exotização”. Veja que interessante trabalhar essa questão a partir de dois vídeos que discutem sobre o uso das tatuagens com grafismos indígenas pelos brancos



“Tattoo Indígena|
Apropriação ou
Homenagem?”

<https://youtu.be/ZlVfVbqSajE>



Tatuar grafismos
indígenas, é
homenagem? BATE-
PAPO com Benício
Pitaguary

<https://youtu.be/0d93R3TF8xs>

ATO VI – A VOZ DO INDÍGENA É A VOZ DO AGORA – EMPODERAMENTO E LUTAS CONTEMPORÂNEAS

A partir das contribuições de Catherine Walsh (2009), verifica-se que a pedagogia decolonial e as propostas da decolonialidade emergiram das **lutas dos movimentos sociais** e **suas reivindicações**. Daí, a importância de se destacar dentro das emergências da decolonialidade no rompimento da colonialidade e da linha abissal que ainda separam mundos em desiguais, o **empoderamento** dos povos indígenas. O rap indígena traz consigo esse caráter contestatório e mobilizador, e exprime as lutas cotidianas desses povos por seus direitos. Esse empoderamento se dá na perspectiva pela qual esses povos querem ser vistos na atualidade. Que mesmo estando às margens da sociedade, sendo discriminados e não tendo seus direitos cognitivos e sociais reconhecidos, se mobilizam e lutam.

CENA I: “KOANGAGUA”



<https://youtu.be/IBafJLZxT6s>

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o vídeo clipe da música.

–PERSONAGEM: *Brô Mc's*

(Questionando “verdades” construídas historicamente no passado. Reivindicando direitos no presente)

*Hai amoite ndoikua 'ai mbaeve
Korap oguarê amoite tenonde
Apuka penderehe, nde ave reikotevê
Che ñe>e avamba'e oi chendive
Añe'e haetegua ndaikosei ndechagua
Aporahei opaichagua ajuahechuka
Ava mombeuha ava koangagua
Rap ochechuka upea ha'e tegua.
Koa mombeuha ape orereta
Orejavegua ndo aleike repuka
Nandejara ochecha upea tuicha
Uperupi aha mombyryma aguata
Jaha ke ndeava ara ohasa
Ndo aleike nderea upeicha javya
Jaikoporã ñande rekoporã
Koanga jahecha ñande hente ovyapa.
Ara ohasa upeicha che aha
Ymã ovyapa*

*Ara ohasa upeicha che aha
Ymã ovyapa | Ymã ovyapa.
Ara ipoti heta hente petei
Guyirá kwera oveve
Ovy'a onondive
Mesmo upeicha ave umi hente oikwa'a seve
Hikwai oikwa'a sevê soke operde
Jornalpe oje'ê opaicha ole'ê
Tevêpe oje'ê opaicha oñe'ê
Oikuakwê hina oi hikwai ko oñomi
Soke hente ave oi Iñe'ê hantãva oi
Ndo alei reñe'ê reñe'ê mbarei
Upeicha ivaí nderehechai nde reikwa'ai
Umi hente do ikwaai.
Bom dia boa tarde ndo je'ei ko ape avape
Soke agwatá
Ahahape ahechuká
Che mboraheipe ajovahei
Ndajaoi há nem da ei
Nde reikwa che aikwaava
Será pa emombeuta
Reñe'ê ko mbarei.
Ara ohasa upeicha che aha
Ymã ovyapa
Ara ohasa upeicha che aha
Ymã ovyapa
Ymã ovyapa.
TRADUÇÃO
Nos dias de hoje.
Esse som é massa.*

Põe aí pra gente ouvir.

Olha lá.

Eles não sabem de nada.

Esse rap chegou lá na frente.

Dou risada de vocês, agora que você precisa.

Porque minha fala é forte e está comigo.

Falo a verdade e não quero ser igual a você.

Canto vários temas e isso que venho mostrando.

Voz indígena é a voz de agora.

O rap mostra o que é a verdade.

Essa é a verdade e aqui nós somos a banca.

E a nossa galera está com a gente.

Só não pode dar risada.

Porque Deus está vendo e ele é grande.

E assim sigo em frente.

Já estou indo longe.

Vamos nós indígenas porque o tempo está passando.

Só não pode cair, pra a gente ser feliz.

Pra gente viver bem.

Pra ter uma vida boa.

E com isso a gente vê o povo feliz.

O tempo vai passando e assim vou caminhando.

Antigamente era muito mais feliz.

O céu está limpo, no meio de todos existe.

Os pássaros voam. Juntos são felizes.

Mas mesmo alguns se acham.

Esses querem saber mais.

Que os outros vão perder.

No jornal fala várias coisas.

A TV mostra várias coisas.

A verdade existe só que eles escondem.

Mas, existem pessoas com a ideia forte.

Não fale não fale bobagem.

Assim é feio, você não sabe, você não viu.

Eles não sabem.

Bom dia, boa tarde, não se fala para um índio.

Mas caminhamos.

Onde eu vou eu mostro.

Com a minha música lavo meu rosto.

Não estou xingando nem estou falando.

Você sabe que eu sei.

Mas será que você vai contar?

Vê se não fale à toa.

Nunca fale à toa

O tempo vai passando e assim vou caminhando.

Antigamente era muito mais feliz.

Nos dias de hoje ninguém sabe a quantas anda.

Manda quem pode, pode quem manda.

Nos dias de hoje não sentimos confiança.

Salva-se a música e siga a dança.

Nos dias de hoje ninguém sabe o que o espera.

Se é inverno ou primavera, indiferença ou compaixão.

Nos dias de hoje a justiça não impera.

A igualdade desespera, é confusa a confusão.

Salva-se o amor.

Salva-se a esperança.

Salvam-se os olhos duma criança.

Salva-se a honra.

Salva-se a paz.

Salvam-se os beijos que tu me dás.

Nos dias de hoje ninguém sabe o amanhã.

E fazer planos é coisa vã.

Nos dias de hoje já não há motivação.

P'ra dar às balas o coração.

Nos dias de hoje ninguém sabe o que o espera.

Se é um sonho ou uma quimera ter saudades do futuro.

Nos dias de hoje ninguém põe as mãos no fogo.

Por um amanhã mais novo, por um amanhã mais puro.

Como se percebe a mensagem é clara, elas não querem ser pensados por “verdades” que foram construídas sobre eles sob uma perspectiva do EURO-USA-CENTRISMO. Eles têm muito o que falar a partir do que são e vivenciam na atualidade e questionam a ideia de igualdade que se expressa na sociedade.

PARA COMPREENDER:

Para compreender o conceito de “EURO-USA-CENTRISMO”, assista a mais um trecho do vídeo “Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU”. É só usar a câmera do seu celular para ler o QR Code abaixo e começar a assistir o trecho que vai do minuto 20:49 ao minuto 23:34.



<https://youtu.be/0OWPYJUaT10>



DIALOGANDO COM OUTRAS FONTES, GERANDO CONTEÚDOS...

Qual o lugar do indígena na sociedade contemporânea? Como os indígenas se inserem na sociedade? Quais são suas lutas e reivindicações? Quais são as “verdades” que eles defendem (como observamos na letra do rap “Koanguagua”? Que tal dialogar com outras fontes que tratam dessa temática?

Assista o vídeo "Hoje o índio não está só no mato" com a militante Sônia Guajajara. É só usar a câmera do seu celular para ler o QR Code abaixo



<https://youtu.be/amyJDPIfFwk>

Qual a relação dos indígenas com a terra? Quais as lutas indígenas em relação a isso na atualidade? Podemos assistir a dois vídeos e promover uma reflexão sobre essa questão. É só usar a câmera do seu celular para ler os QR Codes abaixo:



“Sônia Guajajara desmonta preconceito indígena de senadora do PSL”

<https://youtu.be/IL9z5k24xI8>



“Soja à moda Paresi”

https://youtu.be/3Jota_3Q0bk

O blog “Fundo Brasil” aponta quais são as principais causas e lutas das populações indígenas na atualidade, sendo:

- Desrespeito às terras indígenas;
- Violação de direitos básicos
- Preconceito e racismo;
- Representatividade e voz.

Para ler mais sobre o tema, acesse a página do blog através do QR Code abaixo:



CENA II: "CONTRA A PEC 215"



https://www.youtube.com/watch?v=hyyBB_xf3jo

Use sua câmera para ler o QR Code e assistir o vídeo clipe da música.

-PERSONAGEM: OZ Guarani

(Denunciando os sofrimentos vividos pelos índios que vivem nas grandes cidades e questionando a PEC 215)

Nhande {refrão: xondaro mc e mirindju glowers}

Hey, nego, hey, nega

Chegou oz guarani com vocês pra somar

Hey, nego, hey, nega

Contra a pec oz guarani

Pode crer, é nós que tá

{verso 1: xondaro mc}

Oz guarani chegou chegando com a flecha engatilhada

Pra mandar essa mensagem, não é ideia errada

Eu vou falar minha verdade que você não quis ouvir

Agora para e me escuta, chegou oz guarani

A nossa terra não nos suja, o que nos suja é seu papel

Suas lei e vaidade, o seu ódio cruel

Crianças quer crescer, os jovens quer viver

E a nossa natureza estão matando, então, por que?

{refrão: xondaro mc e mirindju glowers}

{verso 2: mirindju glowers}

Então, demarquem nossas terras e entende a nossa luta

Seu dinheiro vale nada, não me trata como puta

Na cidade, escorre o sangue do meu povo assassinado

A europa ficou rica desse ouro saqueado

Na lembrança, vem o {pico?} do meu povo escravizado

Por um velho sardinha, que devia tá enlatado

Nessa história mentirosa, que não foi nosso passado

Violenta e truculenta, nós não tinha aliados

{refrão: xondaro mc e mirindju glowers}

{verso 3: mirindju glowers}

(linhas em guarani)

{refrão: xondaro mc e mirindju glowers} 2X

{verso 4: xondaro mc}

Salve, salve, xondaro mc

Jamais vou esquecer da minha cultura, da minha raiz

Pobre índio, eu sou feliz

Sempre que eu quis, o rap me ajudou

Aqui nessa aldeia, nós tem nosso valor

Não queria citar, mas eu digo pra vocês

Sufrimento a cada dez metros, no relento, na garoa

Índio só lamenta e não à toa

Barraco de madeira no meio da cidade

Na selva de pedra onde impera a maldade

Aqui é sem mensagem, aqui o papo é reto

Não olha torto, branco, índio, não é correto

A lei é eles que faz

Olhar pra nós jamais

Nós só queremos paz

Um pedacinho de terra, pra nós, tá bom demais

É, por isso, que o brasil, pra nós, nunca existiu

Pedro Álvares cabral nada descobriu

Pedro Álvares cabral nada descobriu

{refrão: xondaro mc e mirindju glowers}

{saída: mirindju glowers} (linhas em guarani)

A letra como um todo fala sobre a importância da demarcação das terras para todos os povos indígenas, como única forma de assegurar a sobrevivência desses povos e suas culturas. Porém, em um trecho específico, faz uma crítica mais direcionada à proposta do marco temporal e a demarcação das terras indígenas, salientando que as condições que o povo Guarani vive hoje vivendo no Pico do Jaraguá na grande São Paulo, não são resultados de uma situação recente, mas frutos de um processo histórico de perdas que esse povo sofreu e precisam ser levadas em consideração no processo de demarcação



DIALOGANDO COM OUTRAS FONTES

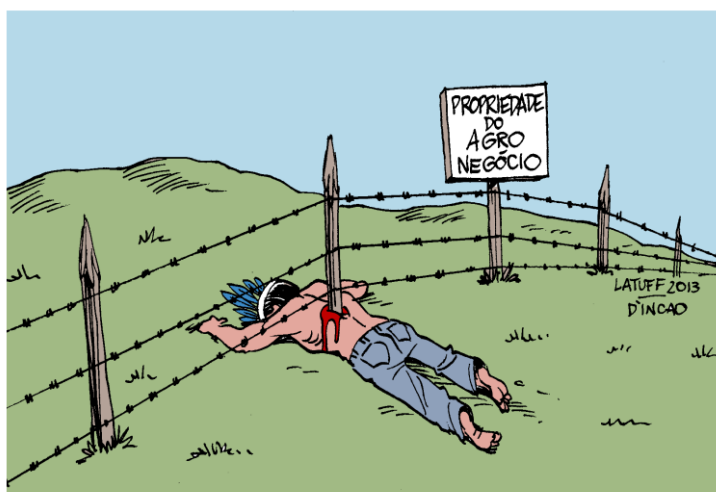
As charges também podem usadas em relação às lutas dos povos indígenas na atualidade. Elas possibilitam uma reflexão crítica sobre essa temática. Observe alguns exemplos abaixo que podem ser utilizados para o debate na sala de aula:

Que tal discutir a situação dos indígenas que perderam seus territórios com o crescimento das grandes metrópoles. É uma situação que também é denunciada pelos rappers do grupo OZ Guarani, que vivem na região do Pico do Jaraguá na grande São Paulo-SP.



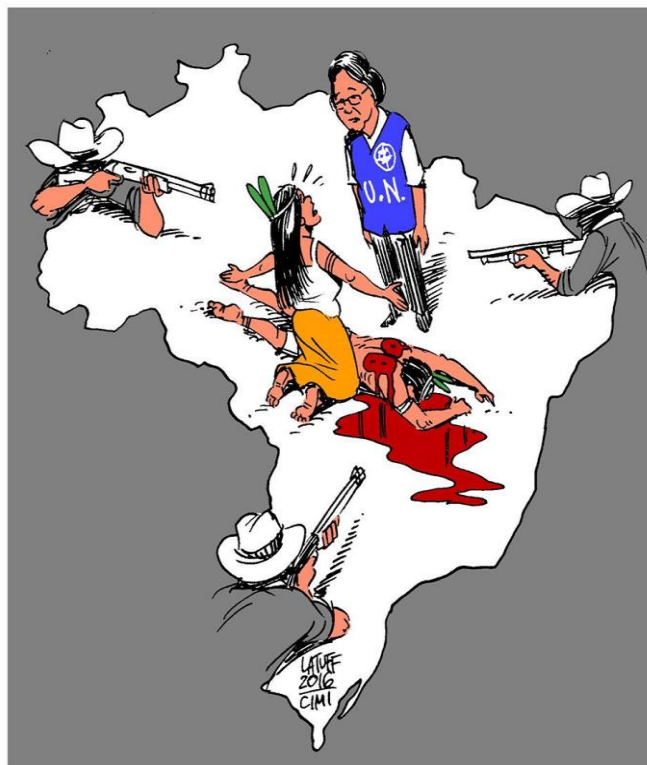
Disponível em: <https://abre.ai/dCE3>. Acesso em: 04 Dez. 2021

Conflitos com fazendeiros no interior do Brasil que se apossam de terras indígenas gerando violência e morte dessas populações. O que também é denunciado pelo grupo Brô Mc's que vivem na região de Dourados - MS



Disponível em: <https://abre.ai/dCE9>. Acesso em: 04 Dez. 2021

A charge abaixo nos ajuda a refletir sobre a impunidade em relação aos crimes contra os povos indígenas e sua análise pode ser trabalhada juntamente com a notícia “Ameaças, impunidade e violência chamam atenção de relatora da ONU” de 21 de março de 2016.



Disponível em: <https://abre.ai/dCFb>. Acesso em: 04 Dez. 2021

POR DENTRO DA NOTÍCIA:



Use a sua câmera para ler o QR Code ao lado e abrir o site com a notícia: **“Ameaças, impunidade e violência chamam atenção de relatora da ONU”** de 21 de março de 2016.



Disponível em: <https://abre.ai/dCZA>. Acesso em: 04 Dez. 2021

PARA SABER MAIS:

Uma questão relevante para debater sobre as lutas indígenas na atualidade, principalmente em relação à demarcação de terras, é o marco temporal. A reportagem “O que é o marco temporal sobre terras indígenas: entenda o que está em jogo no julgamento do STF” de 27/08/2021 é uma importante fonte para debater essa questão. Use a sua câmera para ler o QR Code abaixo e abrir o site com reportagem.



É HORA DE CINEMA

Essa proposta visa discutir como se deu o processo de contato dos povos indígenas com a urbanização, uma das consequências da “modernidade” e do “progresso”. Observa-se nesse ponto um dos grandes embates referente aos povos indígenas e sua relação com o tempo e o espaço, a questão da terra, o meio ambiente, dentre outros. Para refletir sobre essas questões, sugerimos o uso do curta-metragem “Pajerama” de Leonardo Cadaval, 2008. (<https://youtu.be/BFzv0UhHcS0>)

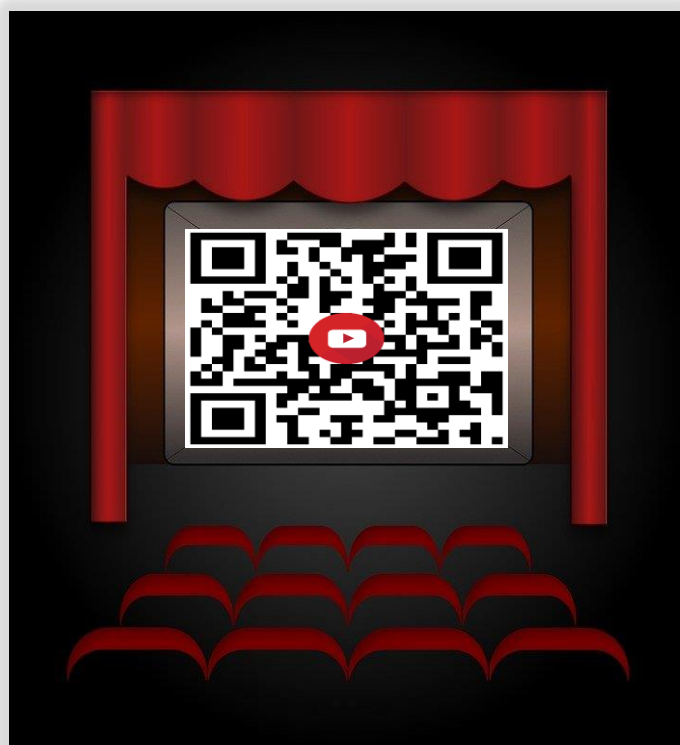
LEITURAS INDICADAS:

Dois textos podem auxiliar você professor para tratar de dois conteúdos gerados a partir das canções de rap trabalhadas nesse “ATO VI”. Um sobre a questão dos indígenas e o “Direito” no Brasil, e o outro sobre a questão das terras indígenas em nosso país. Ambos, estão no livro “Índios no Brasil” organizado por Luís Grupioni. Que tal aprofundar suas leituras para trabalhar essa proposta com seus alunos. É só acessar através dos QR Codes abaixo:

SOUZA FILHO, C. F. M. de. O Direito envergonhado: O Direito e os índios no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 153 – 168.

*Boa
Leitura!*

VIDAL, L. B. As terras indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 193 – 204.



Título: Pajerama
Ano produção: 2008
Dirigido por: Leonardo Cadaval
Duração: 9 minutos
Classificação: Livre
Gênero: Animação
País de Origem: Brasil

AMPLIANDO HORIZONTES

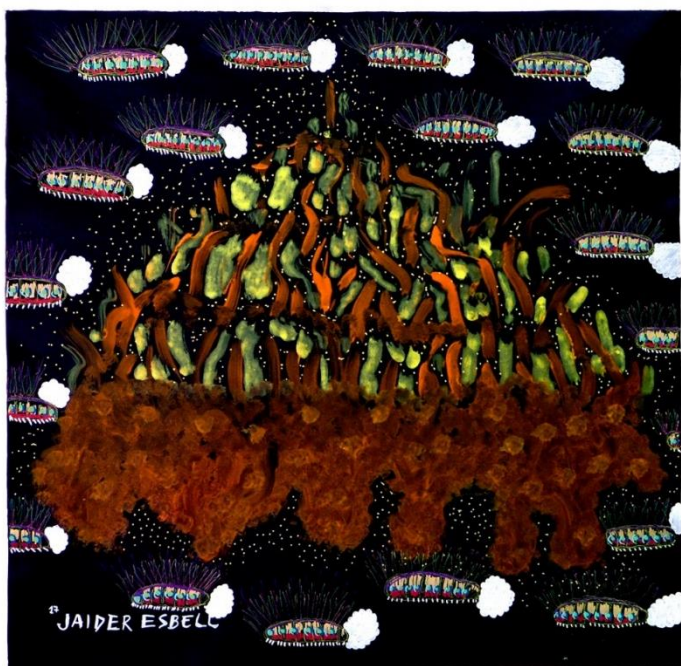
Que tal conhecer um pouco de obras do artista indígena Jaider Esbell? Esse exemplo e outros, podem ser trabalhados com seus alunos a fim de dar visibilidade à cultura indígena na atualidade e demonstrar como representantes desses povos têm expressado seus saberes. Como sugestão apresentamos um site que traz várias obras desse artista plástico falecido em 2021

“Índio Macuxi da Amazônia. O trabalho de Esbell enviesa ainda mais o caos das expressões humanas e não humanas. As forças da floresta, dos seres, emanam da arte do filho do tempo, de todas as influências: ancestralidade, conhecimento, memória, diálogos, plasticidade contemporânea, política global, o ser local, xamanismo visual, poder. Palavra, imagem, som, silêncio – comunicação em todas as linguagens. A arte de Esbell exige, para além dos sentidos, imersão.”

Disponível em:
<https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>.
Acesso em: 10 Dez. 2021



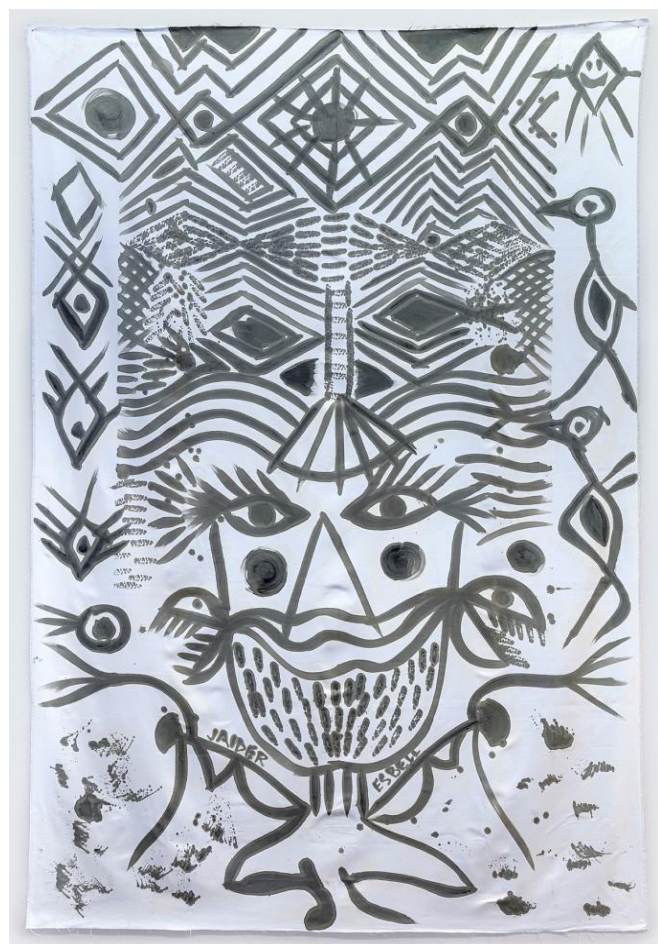
Exemplos de obras do artista que podem ser encontradas no site indicado acima:



“A origem dos lagartos de fogo”, 2017, Acrílica e posca sobre tela, 100 x 100 cm



“A árvore de todos os saberes”, 2013, acrílica sobre tela, 230 x 250 cm



“Warayo” [Homem], da série “Jenipapal”, 2020, Tintas naturais de jenipapo e kumatê sobre algodão, 264 x 170 cm

SUGESTÃO DE ATIVIDADE:

Que tal propor aos seus alunos que assim como os rappers indígenas, sejam também autores de um rap contando sobre suas vivências e lutas cotidianas?

Mãos à obra!

REFERÊNCIAS:

ALENCAR, J. de. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Bom Livro). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_actio_n=&co_obra=1844>. Acesso em: 05 Dez. 2021

ALVES, E. T. O.; MOREIRA, M. G. de A. O grafismo corporal indígena como recurso didático: Experiências do PIBID de História. **CEPE: Congresso de Ensino Pesquisa e Extensão da UEG**. Pirenópolis, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/8153/5597>. Acesso em: 5 dez. 2021.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. IV - A pessoa que fala no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética** – A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP, 1998.

FARIA, A. I. **Música, Decolonialidade e Ensino de História**: perspectivas a partir do rap indígena. Orientador: Heloísa Selma Fernandes Capel. 2022. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022

FRESQUET, A. **Abecedário de educação e interculturalidade com Vera Maria Candau**. https://www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=0OWPYJUaT10. Acesso em: 23 Nov. 2021.

MONTSERRAT, R. M. F. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 93 – 104.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NAPOLITANO, M. (et al.) Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.7, n.13, p.177-188, 1987.

SILVA, A. L. da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 75 – 82.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 15ª ed. Coleção histórias e ideias. Porto: Afrontamento, 2007.

SOUZA FILHO, C. F. M. de. O Direito envergonhado: O Direito e os índios no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 153 – 168

VELTHEM, L. H. V. Arte Indígena: Referentes Sociais e Cosmológicos. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 83 –92

VIDAL, L. B. As terras indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2000. 2021. pp. 193 – 204

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Ubu, 2018.