

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

CAINÃ QUEIROZ SILVA

**MÚSICA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO:
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

GOIÂNIA

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO 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 nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Caíra Queiroz Silva

Título do trabalho: MÚSICA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO:
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA LICENCIATURA INDÍGENA DA UFG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Caíra Queiroz Silva
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Allen F. L. L. L.
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 15/12/19

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados 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.

² A assinatura deve ser escaneada.

CAINÃ QUEIROZ SILVA

**MÚSICA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO:
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás para obtenção parcial do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz
Herbetta

GOIÂNIA

2019

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

Queiroz Silva, Cainã
MÚSICA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO [manuscrito] : PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA / Cainã Queiroz Silva. -
2019.
131, CXXXI f.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbeta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, ,
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Cidade de Goiás,
2019.

1. educação musical. 2. educação intercultural. 3. educação indígena. I.
Ferraz Herbeta, Alexandre, orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
CAINÃ QUEIROZ SILVA

Aos cinco dias do mês de fevereiro de 2019, às 10 horas, no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de **CAINÃ QUEIROZ SILVA**, intitulada *MÚSICA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA*. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes Professores Doutores: Alexandre Ferraz Herbetta (PPGAS/UFG/presidente), Camila Mainardi (PPGAS/UFG), Maria do Socorro Pimentel da Silva (FL/UFG) e Joana Aparecida Fernandes Silva (PPGAS/UFG). O candidato apresentou o trabalho, os examinadores o arguiram e ele respondeu às arguições. Às 12 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foram atribuídos ao mestrando os seguintes resultados:

Aprovado () Reprovado

Dr. Alexandre Ferraz Herbetta

Alexandre Ferraz Herbetta

Aprovado () Reprovado

Dr.^a Camila Mainardi

Camila Mainardi

Aprovado () Reprovado

Dr.^a Maria do Socorro Pimentel da Silva

Maria do Socorro Pimentel da Silva

Resultado Final APROVADO. A BANCA SOLICITA INCLUSÃO DAS SUGESTÕES NA VERSÃO FINAL.

Reaberta a sessão pública, o presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por mim, Elder Pereira Dias, secretário do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, e pelos membros da Banca Examinadora.

Elder Pereira Dias

Elder Pereira Dias

**MÚSICA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO:
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás para obtenção parcial do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz
Herbetta

Alexandre Ferraz Herbetta (Orientador)

Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva (Membro Externo)

Dra. Camila Mainardi (Membro Interno)

Dedico esta dissertação às pessoas que participaram deste trabalho, através de entrevistas, debates, sugestões.

À minha família, que nunca desistiu de mim.

A querida Angélica, pela paciência, amizade e companheirismo.

Aos professores e professoras do Núcleo Takinahaky, dedico este trabalho, pois vocês escreveram estas páginas.

AGRADECIMENTOS

“Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho. Mas eu vim de lá pequenininho. Alguém me avisou, pra pisar nesse chão devagarinho”. Este trabalho é fruto de uma gama de histórias e lutas que propiciaram a sua realização. É resultado das andanças que começaram em 2006 e que ainda não estão finalizadas; as minhas origens e os novos espaços que acabei ocupando desde a minha saída da Bahia até a chegada em Goiânia marcaram, e estão conscientes e inconscientemente, na minha formação enquanto pessoa e enquanto professor. Este, portanto, busca possibilitar reflexões de lutas e ações que estão a ser feitas durante anos no que se diz respeito à possibilidade das populações indígenas poderem viver seus mundos sem que as violências que os cercam há anos os atinjam. Minha trajetória se cruza com a de pessoas que me ajudaram de várias formas na construção deste trabalho. Agradeço aos meus amigos, em especial, aos amigos que encontrei em Goiânia: Anderson, Paula, Wynne, Fran e Everton (amigo de saudosismo baiano) que me escutaram e me deram força e apoio para a empreitada que estava ocorrendo com o mestrado em Antropologia na Universidade Federal de Goiás - viver estes momentos em lugares novos e fazendo amizades foram de grande importância para a minha jornada. Agradecer aos amigos que estão em Uberlândia: Arthur, meu grande companheiro de jornadas desde 2006, época em que, ainda recém-chegado da Feira de Santana, ainda me acostumava com as novas formas de viver e ver o mundo em Minas Gerais; à Thais e Anna, amigas que encontrei durante a graduação e que guardo meu amor e carinho desde então; ao Sérgio, ao João e ao Matheus, amigos que participaram de momentos marcantes da minha vida; meu Mo jubá e O eun à Iya Cristina Ifatoki e ao Bábá Jair Ifagbenro, por terem me acolhido como filho e por cada momento de ensinamento, para ter fé e lutar pelos meus sonhos; meu Mo jubá aos meus mais velhos e mais novos; à Ominfasina, irmã mais velha que sempre me ajudou nessa caminhada, ao Oguntundê, Ogunkeye; ao Abiola, pelas conversas de mundos existindo através da ancestralidade e oralidade; à Osunlamina e Osunsanmi e a Dofonitinha, por entrar nesse renascer e me aturar sempre. A Ogun, grande senhor dos meus caminho. A Xângo, meu outro grande pai. Gostaria de agradecer à D. Elenita Pinheiro, só nós sabemos o que vivemos! Ao seu Antônio Cesar, por me ensinar a ter orgulho da minha terra e dos meus ancestrais. A Iana, minha fiel companheira desde sempre. À Caique,

Tainá, Julia, Pedro e Gabriel, por me ensinarem o significado de irmandade todos os dias. À Clarice, por ter entrado nas nossas vidas. A Marcelo, por me acolher nestas terras estrangeiras. A Angélica, por esta jornada que estamos juntos, obrigado por estar sempre do meu lado. Gostaria de agradecer às professoras e aos professores da Licenciatura intercultural da UFG, em especial às professoras e aos professores do comitê Apinajé (Silivan, Percilia, Sheila, Cida), Krahô (Põcuhtô, Kõnry, Têrkw j, Piiken), ao grande professor Daniel, músico que criou o hino da licenciatura. Graças a eles este trabalho foi possível. Por fim, agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro que me foi concedido.

RESUMO

A proposta do presente trabalho é refletir acerca de novas propostas pedagógicas na Licenciatura para a formação de professores indígenas da Universidade Federal de Goiás – UFG. As Licenciaturas interculturais visam discutir possibilidades de ensino em que saberes ocidentais e não ocidentais ocupem a instituição formal, denominada escola tradicionalmente ocidental. A música surge enquanto proposta pedagógica para determinados povos indígenas, como os Krahô e Apinajé. Através da Licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás, professoras e professores estabelecem diálogos entre a universidade e a comunidade para a produção de projetos políticos pedagógicos em que o saber indígena esteja inserido na instituição sem estar subjugado à ciência moderna. Portanto, o presente trabalho analisa as possibilidades pedagógicas e os impasses na construção de uma escola indígena.

Palavra-chave: educação musical; educação intercultural; educação indígena.

ABSTRACT

The purpose of this study is reflect about new pedagogical proposals in the Licentiate for the training of indigenous teachers of the Federal University of Goiás - UFG. The Intercultural Bachelor's degrees aim to discuss teaching possibilities in which Western and non-western knowledge occupies the formal institution denominated traditionally Western school. Music emerges as a pedagogical proposal for certain indigenous peoples, such as the Krahô and Apinajé. Through the Intercultural Licentiate, teachers and professors establish dialogues between the university and the community for the production of pedagogical political projects in which indigenous knowledge is inserted in the institution without being subjugated to modern science. Therefore, the present work analyzes the pedagogical possibilities and the impasses in the construction of an indigenous school.

Keywords: musical education; intercultural education; indigenous education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Seção 1 – A educação indígena no Brasil.....	18
1.1. Movimento indígena e a educação.....	18
1.2. Educação escolar indígena.....	28
1.3. Decolonialidade	38
1.4. O Núcleo Takinahaky de formação superior indígena	47
SEÇÃO 2 – NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA - Vivências escolares.....	53
2.1. Etapa na Universidade Federal de Goiás	53
2.3. Etapas em terras indígenas	71
2.4. Etapa Apinajé	73
2.5. Etapa Krahô	79
2.5. A Música na escola	91
SESSÃO 3 – POVOS INDÍGENAS EM MOVIMENTO: PROJETOS, POLÍTICAS E MÚSICA	98
À guisa de Considerações Finais	117
Referências	120
Anexos.....	126
Anexo I - Memorial Acadêmico	126
Anexo II - Roteiro de Entrevista	130

INTRODUÇÃO

A resposta não é simples, mas ousar dizer que as pedagogias inclusivas não passam de arremedos na solução de um “problema” indígena, pois elas salientam ainda mais a falta de uma real compreensão do que seja um povo indígena e suas verdadeiras necessidades. Mais: elas escancaram a falta de um pensamento governamental a respeito do tratamento que estes grupos étnicos devem ter. Ou seja, revelam que o governo não tem competência para definir o que ele pensa a respeito dos indígenas. [...] Ora, o que vem acontecendo são justificativas pedagógicas do tipo inclusivistas (a diversidade na universidade), ou paliativas (programas estaduais de magistérios indígenas) ou ainda neoliberais (formação de técnicos para suprir o mercado). E qual o propósito disso? Seriam muito diferentes dos projetos de “inclusão” que faziam os militares em sua política de incorporação à sociedade brasileira? (MUNDURUKU, 2017, s/p).

O presente trabalho busca refletir acerca de propostas pedagógicas que estejam alinhadas as necessidades das populações indígenas no Brasil, em especial, as propostas que surgem na licenciatura para formação superior indígena da Universidade Federal de Goiás. Tentar estabelecer todas as propostas de todos os professores e professoras indígenas que estão a cursar a licenciatura, e trabalhar com as propostas para seus povos parece difícil de fazer em apenas uma dissertação.

Em uma das etapas de estudo em Goiânia - como explicitadas mais adiante, partes de uma dinâmica de como as aulas são organizadas na licenciatura intercultural, tendo em vista que este curso visa trabalhar com as mudanças curriculares e políticas na educação com relação aos povos indígenas - um dos professores indígenas veio conversar comigo pelo fato de eu ter me apresentado à turma e explicado o motivo de estar no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Ele veio me perguntar se eu tinha violão e, na minha afirmativa, pediu para eu levar naquela tarde para ele tocar.

A atividade desenvolvida nesta tarde era sobre as pesquisas que os estudantes do núcleo estavam a produzir: os temas eram diversos, desde o estudo sobre a fauna, flora, ecossistema, sobre rituais, sobre a língua e suas mudanças até a música. Apesar da diversidade de estudos produzidos, um aspecto era marcado por todas as apresentações: antes de iniciar qualquer apresentação, as pesquisadoras e pesquisadores chamavam seus colegas que fazem parte do mesmo povo para uma apresentação da sua música, uma espécie de apresentação de quem é ou uma música sobre determinado aspecto da vida desse povo que lhe é muito cara.

A música surgia, portanto, nos momentos mais importantes e como forma de iniciar uma apresentação. Ela parecia possuir, nestes momentos, potencialidade para a produção de novas perspectivas pedagógicas - antes invisibilizadas pela escola totalmente voltada para uma educação ocidental. A música é central na dinâmica de aprendizagem do NTFSI. Na mesma direção um de meus entrevistados afirma que

A música ensina a conhecer a história da natureza, então, por exemplo, a música conta história dos seres, as características deles. Algumas músicas falam sobre as características, então, ele ensina a linguagem também, porque, porque quando a criança começa a falar, ele tem dificuldade de falar. Falar “mãe”, “pai”, ele consegue, né? Mas algumas palavras que é bem difícil falar, como por exemplo, (palavra não audível). Então, quando você (palavra não audível) para algumas crianças eles começam a falar alguma coisinha, um som. Então a música também ensina a dominar a própria fala, ensina a falar bem, a pessoa começa a pensar muito, né? Então, ele começa as coisas assim, ampliando assim, tudo que a gente tem, o conhecimento todo. Então, a música ensina sobre tudo, por isso que ela é importante. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

O presente trabalho visou estabelecer uma reflexão sobre a música enquanto potência para a criação de propostas curriculares que estivessem alinhadas aos saberes e modos de ensinar e aprender dos povos indígenas, em especial o povo Krahô e Apinajé. A constituição de propostas pedagógicas que hoje estão localizadas fora dos currículos escolares não é um fato novo. O intuito é, portanto, perceber como a música possui potência para tornar-se parte de produções/centralidade de novas propostas pedagógicas nas escolas indígenas. O contexto para pensar tais as produções e propostas ocorreram a partir da participação no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena Takinahaky da Universidade Federal de Goiás.

A construção de licenciaturas interculturais no Brasil é um avanço para a construção de uma escola diferenciada. A educação atualmente é uma das principais pautas para as populações indígenas do Brasil, juntamente com a questão da Saúde e da terra - principalmente diante dos retrocessos apresentados pela política brasileira. A licenciatura, portanto, proporciona, no ambiente universitário, debates sobre a educação básica indígena e o acesso das populações indígenas ao ensino superior. Para além disto, as discussões sobre qual escola e universidade e os modos próprios de produção e ensino de conhecimento destas populações possam atingir a educação.

Ora, se o direito aos modos próprios de aprendizagem surge enquanto possibilidade de uma escola indígena, quais seriam as políticas educacionais, as metodologias, os modos de ensinar e de aprender e avaliar? Para muitos, as propostas estão a surgir no seio das populações indígenas. Durante a participação das aulas no

Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena – NTFSI, na produção desta pesquisa de mestrado, foram recorrentes e intensos os debates sobre os impasses da vida escolar e seu conflito com a vida das populações indígenas.

O calendário escolar não se encaixava com o calendário de eventos que acontecem nas terras indígenas: as passagens de criança para a vida adulta, em certas populações (caso Kamaiurá), exigiam dias de recolhimento das pessoas que estavam a passar por este momento e acabavam em conflito com a escola, que não tolerava e não achava justificável a falta de alunas e alunos. O que surgia era, portanto, um não reconhecimento da escola no que diz respeito aos modos de ensino e aprendizagem da vida indígena. Os saberes e os modos de se ensinar não estão sendo considerados pela instituição, por mais que a Constituição assevere a garantia de tais direitos. Isto reflete as tensões e contradições que são encontradas fora da carta constitucional: a vida escolar expõe as contradições e tensões que o ensino e a prática de educação produziram ao longo do século XX na escola brasileira voltada para a educação escolar indígena, visto principalmente nos diálogos com as secretarias de educação de cada estado no país. Estas tensões apresentam-se diante das relações para com professores indígenas e não indígenas, e mesmo com a comunidade (a noção da escola e da educação escolar para a comunidade pode variar de maneira drástica).

A partir desta discussão e das atividades do NTFSI, por meio de uma política editorial inovadora surgem trabalhos de diversas autoras e autores indígenas (CÔHTÀT, 2016; KÕNRY, 2016; H HT , 2016; KAMER, 2013; PIIKEN, 2016; PÕCUHTÔ, 2016; PRUMKWYJ KRAHÔ, 2017; TÊRKWYJ, 2016; TUP N, 2016) pensando a música enquanto possibilidade pedagógica para a escola indígena. Se a música é um elemento presente e fundamental à vida de populações indígenas que a produz e é um método de ensino e aprendizagem, qual o motivo de esta não estar incorporada nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas?

Ao trabalhar a música e seu papel enquanto possibilidade pedagógica e enquanto elemento de importância para os mundos destes povos, baseio-me nos estudos do campo da etnomusicologia. Autores como Bastos (1993), Herbetta (2016), além de autoras e autores indígenas supracitados, que estão trabalhando no campo da educação e da música, foram tomados/as por mim enquanto possibilidades de pesquisa.

O presente trabalho, portanto, possui como foco o debate sobre a produção intelectual indígena sobre os modos próprios de ensino e aprendizagem e como estes

estão a produzir materiais que dizem a respeito do saber de seu povo inserido na educação formal; como a escola pode se tornar palco em que tanto saberes indígenas e ocidentais estão presentes e a luta por uma educação em que se trabalhem os saberes indígenas se torna pauta nas produções de autoras e autores indígenas.

Este, portanto, visa analisar as produções sobre tal temática, e em especial da música enquanto potência para a educação indígena. O uso das entrevistas enquanto ferramenta para este trabalho se tornou secundário, visto que o foco são as produções de professoras e professores indígenas no contexto da licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás.

A música se mostra elemento produtor de conhecimento para autoras e autores indígenas no contexto do NTFSI. A partir de suas produções, podemos perceber que a música organiza categorias e é organizada por estas, obtendo papel fundamental no processo de organização e manutenção de diferentes mundos. Além disso, proporciona para estas populações pedagógicas ferramentas, práticas e teorias de conhecimento; a partir da música, as populações constroem seus conhecimentos.

Os impactos que estas reflexões, renovações e diálogos, causam no trabalho e nas pesquisas anteriores e em andamento dão frutos nesta empreitada que se inicia a partir de conversas com pessoas (professoras e professores que ministram aulas no núcleo Takinahaky, professoras e professores indígenas que fazem parte da licenciatura, a comunidade, a própria escola e sua organização) sobre os mais variados aspectos da vida na educação, seja no nível superior, seja no nível da educação básica. Por meio da etnografia foi possível pensar a participação nas aulas da Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - UFG, durante as etapas em Goiânia, e nas escolas indígenas. É, também, através deste método que dialogamos, não somente através das atividades propostas, mas inclusive por meio das entrevistas realizadas com os professores e as professoras indígenas dos povos Krahô e Apinajé. As entrevistas foram semiestruturadas buscando um diálogo que permita a discussão sobre educação escolar indígena, seus desafios, as propostas que são produzidas durante a licenciatura intercultural, as novas propostas curriculares e pedagógicas, que vão surgindo de acordo com os debates dentro e fora de sala de aula. Foram feitas o total de quatro entrevistas.

O verdadeiro foco da pesquisa e da própria etnografia foram as produções realizadas por professores e professoras indígenas Apinajé e Krahô na área da música enquanto proposta pedagógica para a educação indígena. Observa-se que a ideia de

currículo para as escolas indígenas é um problema: ele não consegue abarcar a multiplicidade de epistemologias existentes. Fruto do Estado moderno, as políticas educacionais em vigor transformam a escola indígena num aparelho institucional que não abraça as epistemologias indígenas. Este trabalho esteve em volta das produções de autoras e autores que fazem ou fizeram a licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás. Foram produzidos livros como *Documentação de saberes indígenas*, organizado por Alexandre Ferraz Herbetta, Joana Fernandes, Mônica Pechincha e Leila Silva (2017); *Pahte me amji ton xà itajê cunea...: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô*, organizado por Alexandre Ferraz Herbetta, Taís Pocuhto, Juliana Terkuy, Leonardo Tupen, Ovídio Kunry, André Cohtat, Ariel Pepha e Gregório H ht (2017) e artigos como o de Júlio Kamer, *Xahtã m pahte amnh nh pêx ho hiht x: relações entre queimadas e cantorias no território apinajé*. Projeto extraescolar apresentado ao NTFSI/UEG, (2013).

Para além da análise dos materiais produzidos, foram feitas entrevistas semiestruturadas. Tal recurso foi utilizado com a proposta de estabelecer diálogo sobre o tema com os próprios professores e professoras, e proporcionar noções e ideias para além do escrito, os temas de discussão nas entrevistas giravam em torno da formação de professores e professoras na licenciatura intercultural e os impactos para a educação indígena, seja no âmbito das escolas indígenas, seja na própria licenciatura. Além disso, e a partir desta discussão, perceber como a música afeta as novas propostas curriculares para a educação básica, como a música era trabalhada, se era trabalhada, e como era possível esta se inserir, enquanto pedagogia, no ensino básico.

A revisão bibliográfica se mostrou importante para a observação e levantamento das produções, tanto de autoras e autores indígenas como não indígenas realizadas no campo sobre a música e sua importância para uma educação diferenciada. Nos últimos anos, vem ganhando força o trabalho de autoras e autores indígenas nos mais diversos campos de conhecimento. Quando se trata de educação indígena, pesquisadoras e pesquisadores ligados a Licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás vem mostrando ricos trabalhos sobre a música e a educação escolar de seus povos, apresentando outras bases epistêmicas e novas concepções sobre a educação e a escola, vistos através da música e da sua importância para os processos educativos.

Esta nova base epistêmica proporciona a reflexão da importância destes pensadores para a universidade e engrandece as pesquisas que são feitas no campo da

educação, antropologia e outras áreas de conhecimento das universidades brasileiras. O que está se apresentando, principalmente com a formação de professoras e professores e pesquisadoras e pesquisadores indígenas, são as novas formas de abordar temas caros para áreas da universidade e que historicamente excluíram e ainda continuam a excluir as epistemologias indígenas no Brasil. Esta dissertação de Mestrado está organizada em três seções.

Na primeira seção apresento a discussão teórica que subsidia a pesquisa, discutindo os impactos dos movimentos indígenas no Brasil na formulação de direitos garantidos pela Constituição de 1988, é a partir desta conquista que perceberemos como a formulação de propostas educacionais para os povos indígenas irão modificar-se no final do século XX. A partir desta reflexão, surge a escola indígena e suas propostas para a formação de uma instituição de ensino que esteja alinhada com os anseios das populações indígenas e as formas de ensino e aprendizagem destes povos. Tais reflexões, surgem em meio a contextos de movimentos políticos e com a organização e formação de licenciaturas interculturais para a formação de professoras e professores indígenas.

Por fim, a música enquanto possibilidade pedagógica. A música, enquanto elemento central de saber, ainda está fora das escolas indígenas. Portanto, se a música é um domínio privilegiado para o conhecimento destes povos, quais as razões de não estarem nos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas? É certo que as garantias na Constituição brasileira ainda sofrem grande resistência para serem consolidadas nos mais diversos aspectos da vida das populações. No ensino, não é diferente: a música, enquanto disciplina que se torna obrigatória nas escolas, sejam elas indígenas ou não indígenas, ainda não está consolidada, assim como as discussões asseguradas pela Lei 11.645/2008, que estabelece a inclusão nos currículos da educação básica, das redes de ensino no Brasil, a obrigatoriedade da temática *História e cultura afro-brasileira e indígena*¹.

Na segunda seção exploro as vivências que a Licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás – UFG proporciona e proporcionou. Assim como o curso, as vivências dividem-se em duas partes: as etapas que ocorreram na própria

¹ Direito definido pela Lei 10.639/03 que “altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

universidade e a etapa em que professores da licenciatura vão para as escolas trabalharem determinadas questões que são importantes, elencadas tanto pelas professoras e professores indígenas quanto a própria comunidade. Nestas etapas são trabalhados os estágios, o projeto extraescolar. Observa-se, portanto, que a proposta da licenciatura é produzir o contrário do que historicamente a escola moderna ocidental produz: diálogos com as comunidades e produção de reflexão acerca das suas demandas.

As experiências tanto na etapa na universidade quanto nas escolas indígenas proporcionam um aprofundamento das reflexões acerca das possibilidades de novas metodologias de ensino e aprendizagem², não somente as já existentes, mas também aquelas que surgem de acordo com as especificidades de cada povo. Para além destas questões, surgem os impasses e conflitos que existem durante as propostas de educação, seja com a comunidade, seja com os órgãos que representam o Estado e suas políticas de educação - muitas vezes desalinhadas com as demandas das comunidades e até mesmo entre os professores e professoras. Todas estas questões produziram novas perspectivas sobre estas propostas e em especial a música. Afinal, como a música, enquanto elemento central de uma outra pedagogia, se configuraria na escola? Seria do mesmo modo que observamos nas cantorias ou nas festas? Ou seria modificado e a escola também modificada?

A terceira seção se propõe a analisar o material bibliográfico e o das vivências na Licenciatura e nas escolas indígenas, trazendo reflexões sobre a educação escolar indígena e a potencialidade da música enquanto mediadora de uma outra pedagogia. A música, no âmbito das escolas indígenas que foram visitadas (Apinajé e Krahô), é um dos principais elementos da produção de conhecimento e de ensino e aprendizagem para os mundos Krahô e Apinajé.

Em todas as escolas, a música se mostrou presente e importante para a produção de uma escola diferenciada, uma escola que se tornasse, enfim, Apinajé ou Krahô. E também se apresentou enquanto potência para ser uma pedagogia produzida pelas professoras e professores indígenas. Este elemento se torna foco de estudo para a produção de outras pedagogias (vide algumas estudiosas e estudiosos citados/as) e a

² Será trabalhado no decorrer do texto o tema contextual, modo encontrado e fruto de reflexão entre as comunidades, as professoras e professores indígenas e a universidade para a produção de outras formas de ensino que não seja a disciplinar nem eurocêntrica.

construção de outra escola que respeite e se aproprie das culturas e formas de ser indígenas.

Estas três seções possibilitam, portanto, a reflexão de potências, de possibilidades e do movimentar-se de povos, de professoras e professores, das comunidades no que se diz respeito a educação e a visão que estes têm sobre o papel desta na atualidade. A escola deixa de ser uma instituição, portanto, “apenas” ocidental e passa a ser apropriada pelas populações indígenas como ferramenta para diversos propósitos, como será apresentado no decorrer do trabalho. A música surge no seio do movimentar-se para a produção de novas escolas em território indígena, na busca da construção de uma escola indígena, respeitando seus modos de ensinar e aprender e que perpassa por pedagogias alicerçadas em seus elementos mais fundamentais.

SEÇÃO 1 – A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

1.1. Movimento indígena e a educação

A minha geração aprendeu que a gente só pode chamar de movimento alguma coisa que tenha potência. Imagine a maré e as ondas do mar. Imagine o movimento das águas ou o vento na floresta. Imagine uma escuridão num acampamento no escuro, durante a noite, quando dá um raio todo mundo se enxerga. Às vezes esse raio dura dez anos, às vezes cinco anos. Eu penso que, e de certa maneira a minha geração compartilha essa visão, o movimento indígena teve duração, ele teve a duração desse raio, foi quando a gente foi capaz de intervir, de se reconhecer e ser reconhecido em diferentes instâncias. (Ailton Krenak, 2017).

Quando pensamos a educação escolar indígena, percebemos que ela ganha destaque no cenário de políticas públicas de educação no Brasil a partir da redemocratização política e social e, conseqüentemente, da formulação da Carta Constitucional de 1988. É a partir dos princípios formulados pela Constituição, no que dizem respeito às garantias asseguradas pelo Estado com relação as populações indígenas no país, que as reflexões sobre a educação escolar são colocadas como direito, juntamente com o direito à terra e à saúde.

A partir da década de 1970, os povos indígenas, por meio da construção de organizações, com o auxílio de organizações não indígenas como Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Operação Anchieta (OPAN) voltadas para a luta dos direitos básicos dos povos indígenas no Brasil, desencadearam a inserção desta pauta na Constituição de 1988. Apesar de ser um pequeno trecho, os artigos 231 e 232, integrantes do Capítulo VIII da Constituição que trata da questão indígena, possuem importância para a educação destas populações no país. Os artigos constitucionais mencionados reconhecem os índios como organização social.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1996)

O que é central no artigo 231 é o reconhecimento da organização social tradicional das populações indígenas, sendo, conseqüentemente, um grande avanço com relação aos programas voltados para estas populações, em que se centrava a ideia de

desenvolvimento e integração dos povos indígenas à sociedade civil brasileira. Portanto, ao negar as antigas políticas voltadas para as populações indígenas, abre-se possibilidade para pensar novas formas de políticas em que as populações indígenas estejam presentes na construção, e que estas não sejam elementos totalmente fora dos mundos destas populações.

Ao estabelecer um consenso de que as antigas políticas promovidas pelo Estado durante todo o século XX tinham como centralidade a ideia de desenvolvimento e integração dos povos indígenas à sociedade civil brasileira, as propostas para este final de século produzem um giro quando trazem para o centro a participação destes povos, e passam a defender e requerer respeito a direitos como o direito à educação, à saúde, à terra. Todos os direitos garantidos pela nova carta constitucional são frutos das lutas travadas pelos movimentos indígenas no Brasil. A carta constitucional favorece aos direitos, como dito acima, e são, de fato, grandes conquistas para os povos indígenas, tendo em vista as antigas políticas de assimilação proposta pelo Estado.

Apesar dos direitos, surgem questões: até que ponto as leis e diretrizes produzidas por um Estado baseado na modernidade (unicidade da natureza e multiplicidade cultural. LATOUR, 2015) consegue dar conta das multiplicidades epistemológicas das sociedades indígenas? Assim, o artigo 210 da constituição federal, determina os conteúdos mínimos a serem abordados no ensino fundamental nas escolas indígenas:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.** (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

No parágrafo segundo, do artigo 210, podemos perceber o ponto para a criação de condições em que as populações indígenas não somente pudessem usufruir do acesso à educação, mas também de uma educação que propicia a *utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. Essa passagem, apesar de pequena, produz consequências para a educação escolar indígena na formação básica do ensino

fundamental regular. Com o fim da tutela, a proposição dessas populações gerirem as questões que lhes são mais caras surgem, como o exemplo da educação e o ensino.

Entende-se, nas palavras de Lima, que

Poder tutelar deve ser pensado como se integrasse tanto elementos das sociedades de soberania quanto das disciplinares, mas é antes de tudo um poder estatizado em agências que se propõem a ter abrangência nacional, isto é, estender-se enquanto malha administrativa por todo o mapa político do país. Sua função é ao mesmo tempo estratégica e tática. Nela, no caso brasileiro, a matriz militar da guerra de conquista está sempre presente no plano retórico. Mas se considerarmos o poder performativo das palavras, os modos de enunciação são também determinantes. (LIMA, 2015, p.7).

Ao ser incorporada referência à educação escolar indígena na Constituição Federal, cria-se assim um espaço legal que favorece a formulação de uma proposta de educação intercultural e bilíngue. O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 78, aponta para a formulação de um sistema de ensino que desenvolva programas integrados de ensino e pesquisas com objetivos explícitos, como dispostos no *caput* e incisos I e II a seguir.

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

Como visto na redação do artigo 78, o texto visa proporcionar e garantir aos povos indígenas uma educação diferenciada, respeitando os modos de se produzir conhecimento e de ensinar de cada povo. Apesar de todos os avanços conquistados pelas populações indígenas, com estas garantias, não tira a percepção de que, mesmo que determinados direitos tenham sido assegurados pela Constituição Federal, os artigos não foram produzidos pelas populações indígenas, e, portanto, “[...]admitiu a alteridade e tolerou a diferença, mas se resguardou o direito de lhes conceder tais direitos” (Sechi, 2016, p.138).

A garantia para uma educação diferenciada, bilíngue, que respeitasse os modos próprios da aprendizagem, presente na constituição de 1988, foi fruto de grandes enfrentamentos que as populações indígenas travaram com o Estado brasileiro. As grandes pressões destes movimentos que começaram a tomar formas a partir dos anos

de 1970, e a construção de diversos movimentos indígenas são cruciais para as conquistas dessas populações no que diz respeito ao acesso à terra, saúde e a uma educação que se diferenciava da proposta pelo Estado, no século XX, conhecida como propostas integracionistas/assimilacionista.

Todas estas propostas estavam baseadas na noção de tutela: a princípio, a ideia de que o Estado possui e exerce poder (desde geográfico até sobre a educação) sobre as populações indígenas no Brasil. Pautando do princípio de que estas populações deveriam ser tuteladas até alcançarem o status de cidadãos brasileiros. A ideia de unir a reflexão sobre a escola indígena no país e sua trajetória e os movimentos indígenas vem unida com a proposta de pensar tanto a escola quanto estes movimentos políticos a partir, principalmente, de acordo com as obras produzidas por diversos autores indígenas.

A tutela indigenista apresenta certas características, como aponta Simone Becker e Taís Cássia Peçanha

A tutela indigenista, então, apresenta uma de suas principais faces, a “tutela-representação”, mediante a qual o Estado se encobre do dever de “civilizar” o indígena, tornando-o um ser interessantemente útil à nação, mediante o paradigma do conquistador: de horda selvagem ao sertanejo produtivo. De qualquer forma, lembremos que essa forma na qual se assentavam os indígenas não era uma única forma de padronização. Entre os “mansos” e os “bravos” ou indomáveis, as medidas estatais oscilavam, mas não sem convergirem para o projeto de integração nacional e de aculturação. (BECKER; ROCHA, 2017, p. 76).

Becker e Rocha apropriam-se daquilo que Darcy Ribeiro (1996, p. 225) aponta acerca do que o Código Civil de 1916 e a Lei 5.484 de 1928 provocam quanto ao que o autor assinala como “capacidade civil do indígena”:

Até a promulgação do Código Civil Brasileiro, era o índio identificado às pessoas “completamente incapazes e sujeito à tutela dos juizes de órfãos”. A resignificação da capacidade civil do indígena, trazida pelo Código Civil de 1916 e também pela Lei no 5.484 de 1928, fez com que este se submetesse à tutela direta do Estado, cabendo ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) executá-la. Há na mencionada lei, ainda, a previsão de que o indígena poderia “emancipar-se”, alcançando a capacidade de exercício das prerrogativas do cidadão comum, dependendo apenas de seu engajamento social mediante os parâmetros da cultura “branca”. (BECKER; ROCHA, 2017, p. 77).

O que percebemos é que a produção jurídica, social, política ao longo do século XX produziu certa ideia do que eram as populações indígenas e como esta questão deveria ser trabalhada pelo Estado e pela sociedade civil. Por isso, foram através das lutas travadas pelas populações indígenas com o Estado nacional que as políticas públicas foram sofrendo alterações. Daniel Munduruku (2012) afirma que a construção

dos movimentos indígenas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 auxiliou no desenvolvimento político, tanto das populações indígenas, quanto daqueles que ajudaram na fomentação deste movimento (antropólogos, missionários, leigos). Os movimentos surgiram em meio a processos que o Brasil passava tanto internamente - regime de exceção, ditadura militar, quanto internacionalmente - abertura para o capital internacional, por exemplo.

Como afirma Munduruku:

Prezados parentes, vimos até agora que o surgimento do Movimento Indígena brasileiro nasceu com a conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se “apenas” brasileiros. Essa política estava a serviço dos interesses nacionais de desenvolvimento e integração nacional, que também escondia a intenção de explorar as riquezas presentes no solo e subsolo das terras tradicionalmente ocupadas por nossos povos. (MUNDURUKU, 2012, p. 209).

Munduruku (2012) expõe que o auxílio de organizações, como o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, assistem a organização dos movimentos indígenas no Brasil, pois

A atuação do Cimi foi pautada – neste primeiro momento – pela organização de assembleias, que reuniam líderes indígenas provenientes de diferentes regiões brasileiras e que favoreciam debates e discussões sobre problemas comuns que afetavam seus povos: luta pela terra, participação na elaboração da política indigenista oficial e, especialmente, a necessidade de união entre os diferentes povos. Era o início da formatação de uma consciência nacional pan-indígena, que ia além dos interesses locais de cada grupo. (MUNDURUKU, 2012, p.210)

Estes movimentos foram os responsáveis, como dito anteriormente, pelas conquistas das populações indígenas que a Constituição de 1988 assegura: direito à terra, à educação, à saúde. Os povos indígenas no país, através do auxílio de grupos da sociedade civil e da Igreja, organizam-se em movimentos sociais para a luta de diversos direitos que garantiam a sobrevivência dos grupos no país. Estes movimentos

[...] contribuíram para colocar a questão indígena no âmbito das discussões dos grandes problemas nacionais. Movimentos que permitiram o emergir de lideranças indígenas capazes de apresentar seus problemas diretamente aos detentores do poder e de fazer repercutir suas reivindicações nos cenários nacional e internacional. (SANTOS, 1989, p. 39-40).

Desde a década de 1970, a maneira como os povos indígenas estão a lutar pelos seus direitos passa por um processo de mudança. A partir desta década, as lutas passam a se organizar em movimentos que englobam diversos povos. Munduruku (2012) e

Santos (1989) explicitam que essa nova prática é auxiliada por organizações não indígenas, do setor religioso, e por antropólogos.

No entanto, quando analisamos as políticas estatais voltadas para os povos indígenas no Brasil, percebemos que estas políticas intencionavam produzir o processo de integração destas populações na denominada sociedade brasileira. Percebemos, por exemplo, que nas políticas do antigo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, e também, anos depois, no regime militar brasileiro, a intenção da integração dos povos indígenas à sociedade nacional era a de transformação destes povos em “brasileiros”, ou seja, eliminar qualquer diferença em relação à língua, aos ritos, às cosmologias, assim como reposicioná-los no processo de constituição de uma identidade nacional. Isso significou a produção de políticas que fizessem tais povos se integrarem à sociedade civil brasileira.

Essas políticas de integração das populações indígenas surgem a partir do chamado Brasil republicano, que, segundo Antônio Carlos de Souza Lima:

[...] emergiu de um recente passado colonial, trazendo consigo os legados institucionais e simbólicos da monarquia, da escravidão e da fusão entre a Igreja e o Estado. Em que pese o afã modernizador do Segundo Império brasileiro, as elites mestiças governantes da República tinham grandes desafios a enfrentar: um heteróclito e enorme território, mitificado desde a chegada dos colonizadores portugueses como a sede de inúmeros eldorados e quimeras, dotado de um vasto litoral; um contingente humano composto por populações múltiplas - imigrantes vindos da Europa do Norte, negros de origem africana, negros crioulos, as populações indígenas dessa porção das Américas e uma massa de mestiços que consistiria nos quadros da burocracia de um Estado nacional em expansão. Em suma, o mapa de um país, entidade jurídica, em que a palavra "desconhecido", tarjada sobre grandes extensões, era dos mais frequentes termos. (SOUZA LIMA, 2015, p. 427).

Ora, é neste contexto que desde o final do século XIX e início do XX há uma busca, através de políticas estatais, de integração desta população por meio de uma política de identidade que a unifique, excluindo as diferenças que surgem. Souza Lima (2012) ratifica essa afirmação ao defender que

[...] a virada do século XIX para o XX colocava para a classe dominante brasileira, de base eminentemente agrária e por tradição escravista, alguns desafios à manutenção de sua hegemonia sob um novo quadro histórico, caracterizado por mudanças importantes que se implantaram em ritmos e tempos distintos. (SOUZA LIMA, 2015, 428).

Essas mudanças apontadas pelo autor são: primeiro, o término jurídico da escravidão; junto com o término deste regime, há a busca de instauração de uma ordem baseada na liberdade, mas “mantendo controle sobre o acesso à terra e sobre a força de trabalho de estratos sociais hierarquicamente inferiores da população, em especial os

libertos e seus descendentes” (SOUZA LIMA, 2015, p. 428). Segundo: a necessidade de construção efetiva de um aparato administrativo de Estado. Por fim, a terceira é a redefinição dos modos de se imaginar e de se pertencer a uma comunidade política nacional sob um regime republicano federativo.

Ao discutir as políticas de integração, Daniel Muduruku defende que

[...] o Estatuto do Índio, o projeto de integração e, mais tarde, o projeto da falsa emancipação, serão os elementos que unirão as vozes e as ações de intelectuais, religiosos e leigos e que criarão condições para o aparecimento de entidades de apoio a luta indígena, como a Anaí, a CPI, além de centenas de outras espalhadas por todos os rincões do país, constituídas na sua maioria, com raras exceções, por estudantes e pessoas de “boa vontade”. No entanto, o voluntarismo e certo grau de espontaneísmo serão um dos fatores de sua própria debilidade e – no caso de algumas – posterior desaparecimento. (MUNDURUKU, 2012, p. 214).

Munduruku aponta para movimentos resultantes da mobilização provocada por ações coletivas e por seus agentes, o que faz pensar que uma política é produzida sempre em espaço de conflito e com participação de muitos agentes sociais. Por outro lado, o autor também assinala para o efeito igualmente político de mobilizações realizadas por agentes que estiveram envolvidos pelo voluntariado e espontaneísmo.

Até a década de 1960, a política de educação proposta, como todas as outras, para as populações indígenas era essencialmente eurocêntrica e integracionista. Como assinala Gersem José dos Santos Luciano:

[...] nos anos 1970, surgiu em contraposição a esse modelo a proposta de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, posteriormente viabilizada pelas alterações do rumo educacional dos povos indígenas propiciadas pela Constituição Federal de 1988. (LUCIANO, 2013, p.43).

Foi a partir das tentativas do Estado de criar a integração nacional que estes povos, apoiados por setores como parte da Igreja católica, intelectuais não indígenas, produziram um modo de resistência a partir de grupos políticos que visavam a criação de direitos. O primeiro grande momento foi, sem dúvida, o da luta pela garantia de direitos, e após a Constituição de 1988, a luta foi para assegurar o cumprimento do que estava na Carta Magna.

Neste contexto, desde o processo de independência do Brasil, a grande questão que surge é como lidar com uma população tão heteróclita e como transformar um território tão vasto com a população indígena (e outras populações residentes no país) em uma unidade.

A política de unidade nacional surge e se apresenta também para as populações indígenas. Como transformar estas populações em pessoas cidadãs do Brasil, deixando

para trás sua história enquanto indígenas? É neste emaranhando de políticas estatais visando a unidade nacional que os movimentos indígenas surgirão no Brasil. Todas estas políticas, a iniciar com a estruturação de instituições estatais para lidar com as questões indígenas visava, portanto, a expansão do controle estatal para as áreas de conflito de terras que já aconteciam no Brasil desde antes da implantação da República.

Ora, estas políticas visavam, portanto, o controle das terras que estavam habitadas historicamente pelas populações indígenas no país, pois

[...] é importante notar que as funções de ação sobre os indígenas e colonização induzida por “nacionais”, se separadas em 1918, estiveram de algum modo sempre associadas e faziam parte de uma intenção de controle sobre o interior do país que continuou presente no que se pode chamar de pensamento social brasileiro. (SOUZA LIMA, p. 428. 2015).

Percebemos, a partir da reflexão de diversos autores como Munduruku (2012); Santos (1989); Luciano (2013), que a construção de diversas organizações dos povos indígenas se deu a partir de um contexto em que a violência contra estas populações novamente acirrava-se – se é que em algum tempo desde a invasão europeia tenha diminuído – e as reações de parte da sociedade brasileira junto a estes povos provocou a estruturação de movimentos diante dos avanços, fazendo frente nas mais diversas instâncias, tais como educação e saúde. Esta necessidade de organização para as lutas pela garantia de direitos leva a novas formas de organização, que Munduruku (2012) aponta como pan-indígenas.

Nesse sentido, o direito à educação estava colocado e precisava ser assegurado. A escola e a escolarização são tomadas pelo Estado como instrumentos de instauração da política de integração nacional, da universalidade dos conhecimentos ocidentais, científicos, definidos como aqueles válidos e negando qualquer outro conhecimento no contexto escolar. A organização curricular, o projeto político pedagógico, são formulados e orientados a centrarem nos saberes produzidos por certas camadas brancas Ocidentais – um currículo e uma ciência etnocentradas. O que se mostra é, portanto, um processo de não valorização da produção de saberes próprios, de outros grupos e povos que passaram a povoar as escolas dos brancos.

Desse modo, o Estado articula política de integração e política de educação num mesmo plano. Sabemos que os movimentos que surgiram em meados dos anos de 1970 no Brasil são frutos principalmente das relações estabelecidas entre os povos indígenas e organizações religiosas, leigas, de antropólogos que auxiliaram os primeiros na formação de entidades políticas. O intuito, neste contexto, era promover frentes de

embate com o Estado e a sociedade civil na garantia de direitos básicos para a vida das populações em questão. Era necessário educar tanto o Estado quanto a sociedade civil, na compreensão de Munduruku (2012).

A utilização do termo movimentos indígenas, no plural, diz respeito ao caráter plural e complexo que revelou diversas movimentações políticas dos povos indígenas no Brasil, atuando na luta pelos direitos que estavam em jogo, como o direito à terra. É devido à complexidade deste fenômeno que utilizarei neste trabalho o termo movimento indígena no plural. É claro que em passagens da literatura que se discute este movimento (MUNDURUKU, 2012; LUCIANO, 2006, 2006a, 2013), percebemos o termo sendo utilizado no singular, mas com a proposição de mostrar que as fragmentações e especificações estão a convergir para a luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil.

Neste sentido, a luta destes movimentos foram ocorrendo

[...] de acordo como se constituiu a situação histórica de cada povo é que se estruturam as relações e as demandas em várias escalas. As trajetórias individuais na política, a nível local (o único a chegar a nível federal foi Mario Juruna como deputado federal), o reconhecimento pela mídia de alguns líderes indígenas como representante dos povos indígenas, manifestações como as ocupações de prédios da FUNAI, os fechamentos de estradas, os sequestros feitos por alguns grupos indígenas e mais recentemente as organizações indígenas como frente de negociações com o Estado dialogam e confrontam a política oficial do Estado brasileiro. (MELO, 2014, p. 1).

Ao pensar este fenômeno, Luciano (2006a, p. 58), define Movimento indígena, de acordo com a concepção de lideranças indígenas: “[...] é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos”. Antes de organizações unificadas, as populações indígenas estavam a lutar por direitos básicos localmente, como Luciano (1989) e Munduruku (2012) apontam em suas obras.

Certa vez, durante uma aula de Português no Núcleo de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás, um professor cursista desta licenciatura, discutindo o protagonismo indígena e a importância dos movimentos indígenas no Brasil utiliza de uma expressão que define bem a ideia destas organizações políticas: “Temos que estar em movimento e lutar pela garantia dos nossos direitos”.

Segundo Luciano,

[...] o líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer índios em movimento. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território

indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. (LUCIANO, 2006, p. 59).

Os movimentos indígenas no Brasil, portanto, estabeleceram-se principalmente a partir da ditadura militar, momento político conturbado para o Brasil e que produziu como políticas para as populações indígenas a antiga política assimilacionista que também foi proposta pelo antigo SPI – Serviço de Proteção ao Índio –, desde a Era Vargas. Estas políticas e diversos outros embates – disputas de terras com latifundiários, grileiros, madeireiros –, além dos auxílios de organizações como CIMI, proporcionaram a criação de organizações que resultaram nestes movimentos que lutavam por diversos direitos para as populações indígenas.

É a partir das organizações criadas pelas populações indígenas em defesa dos seus direitos que resulta, em 1988, a garantia de alguns de seus direitos na Constituição Federal. Para além desta grande conquista, as organizações de luta, “tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas” (LUCIANO, 2006, p.59-60). Entendemos este momento importante para este trabalho, pois graças a este movimento se estabelece a consolidação na Constituição Federal do direito a educação para os povos indígenas.

Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. (LUCIANO, 2006, p. 59-60).

A Constituição de 1988 é, particularmente, o resultado das lutas travadas pelos movimentos indígenas no Brasil, no que se refere às garantias que a carta estabelece para as populações no país. A luta pela educação escolar está presente nos movimentos indígenas e a proposição de uma educação diferenciada, que utilize das línguas maternas, são as grandes modificações nas políticas públicas de educação escolar indígena. A partir de então, as populações indígenas garantem o direito de produzir práticas pedagógicas em consonância com os seus modos de produzir e ensinar saberes próprios na sala de aula. Ao mesmo tempo em que a constituição faz valer os direitos as populações indígenas, a luta pela efetivação desta se dá em processos burocráticos para com aqueles que historicamente travam guerras (física, epistemológica) contra as populações indígenas no Brasil.

1.2. Educação escolar indígena

A educação escolar indígena é, a partir das discussões apresentadas acima, resultado das lutas que o (s) movimento (s) dos povos indígenas no Brasil mobilizaram nos anos de 1970. A educação, portanto, surge enquanto reivindicação. Percebemos também que, já realidade dos povos indígenas, a instituição escolar e, conseqüentemente, as políticas de educação para estas populações possuía diversas propostas. Desta forma,

[...] a escola indígena é tratada ora como instituição não-indígena, que impõe e desestrutura os sistemas culturais nativos, ora como instituição apropriada e re-significada pelo índio, e às vezes como espaço de contato, onde o conhecimento nativo e o não-indígena negociam formas de adaptação. É provável que a escola indígena tenha a ver com todas as definições acima mencionadas. (HERBETTA, 2016, p. 35-36).

O autor, na citação apresentada, aponta para definições da escola indígena, instituição não-indígena, instituição apropriada e ressignificada pelo índio, espaço de contato, tendo como referência as funções propostas e realizadas por essa instituição na formação dos estudantes e na consolidação de um projeto de país. Percebe-se, portanto, as múltiplas definições de escola propostas e elaboradas pelo Estado no decorrer das políticas voltadas para as populações estabelecidas no Brasil.

Para demarcarmos os diferentes momentos que se situam a educação escolar indígena no país, utilizarei da discussão proposta por Tassinari (2008) que indica o modelo do SPI, na década de 1930; o modelo da FUNAI, em 1969; e, as transformações decorrentes da Constituição Federal de 1988, na década de 1990. Estes três momentos, como a própria autora aponta, são divisores de água no que diz respeito às políticas públicas de educação escolar indígena. Divisores de água no sentido de marcar como estas instituições (SPI, FUNAI, MEC) e seus modelos, historicamente, foram responsáveis por gerir a educação para estas populações. O Estado, por meio delas, formulou e definiu o papel da escola e da escolarização indígena. Desse modo, a escola foi e é elemento primordial para as lutas dos movimentos indígenas. Ela tornou-se uma demanda das populações indígenas no Brasil.

A literatura que discute a educação brasileira foca dois momentos que apresentam ser cruciais no que diz respeito a instituição escola indígena: o primeiro momento, em que as políticas estatais impõem uma escolarização e ensino marcados pelos preceitos ocidentais/modernos, utilizados como guia para educação destes povos; baseados na ideia de que a escola foi imposta e não desejada pelos povos indígenas. E o

segundo momento, em que a escola passa a se tornar um elemento de reivindicação das populações indígenas no Brasil e dos movimentos organizados por estas, na luta pelos direitos, que tem como marco fundador a Constituição de 1988.

No campo das políticas públicas, o sistema de ensino brasileiro passou por uma ampla reformulação a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, seguida pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. A educação escolar voltada para os povos indígenas passou progressivamente a ter prerrogativas diferenciadas do sistema de ensino nacional. Pela primeira vez na história do País a Constituição reconhece a diversidade cultural e estabelece direitos diferenciados aos povos indígenas. Dentre estes, o direito a uma educação escolar que utilize suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Estes dispositivos constitucionais são consoantes com aqueles expressos na Convenção 169 da OIT (embora a Constituição tenha sido promulgada um ano antes da Convenção, esta só foi ratificada pelo Brasil em 2002). (TASSINARI, 2008, p. 232).

Para Ferreira (2001), a discussão sobre as políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil pode ser trabalhada em quatro partes: a que se situa no período colonial, momento em que não se possuía políticas nacionais de educação para os povos indígenas; a segunda, momento em que o Estado passa a organizar políticas nacionais com o intuito de proporcionar a unidade nacional. Com a criação do SPI em 1910, que se estende à política de ensino da FUNAI articulada ao *Summer Institute of Linguistics* e a outras missões religiosas; a terceira, organizada durante a ditadura civil-militar e esteve marcada pela atuação de ONGs indígenas e do movimento indígena; e por fim, a fase iniciada no final dos anos 80, da iniciativa dos próprios indígenas em gerir seus processos de educação formal, proporcionada na carta constitucional de 1988. A educação é, atualmente, vista pelas populações indígenas como instrumento de luta para com a sociedade civil e os órgãos do Estado a quem se relacionam, ora em estado de conflito, ora em momentos de negociação (FERREIRA, 2001, p. 72).

O que se percebe também nos estudos sobre a educação indígena no Brasil é que poucos trabalhos estavam sendo produzidos na área da educação indígena apesar dos grandes estudos da etnologia brasileira, que se debruçavam sobre cosmologias, rituais, não articulando os conhecimentos aí produzidos aos processos de ensino e de aprendizagem na escola. A antropologia no Brasil preocupou-se com discussões sobre cosmologias, rituais, corporalidades, discussões consideradas clássicas, mas pouco ou nada se discutiu no campo da educação (TASSINARI, 2008; PIMENTEL DA SILVA, 2001; FERREIRA; LOPES DA SILVA, 2001). O que se pode apontar, como afirma Tassinari (2008), é que este é um resultado do processo de silenciamento da etnologia

brasileira com relação aos processos educativos, à educação e à escola indígena no Brasil.

Ao analisar sobre os três momentos, Tassinari (2008) defende que a primeira fase ocorre em meados da década de 1930, como aquela em que as políticas públicas produzidas pelo Estado visavam a incorporação das populações indígenas à sociedade nacional. A escola, como explicita a autora, se torna uma instituição de grande importância para o projeto de “civilização” no Brasil, pois, através da educação escolar, os valores da “civilização” eram disseminados nos contextos de vida das populações, tornando-os, assim, cidadãos e trabalhadores na sociedade nacional e fazendo-os desejarem essa condição.

A partir da década de 1930, iniciam-se políticas que visam as populações indígenas. Estas políticas diferenciam-se daquelas produzidas no séc. XIX pelo fato de saírem de

[...] de uma política indigenista descentralizada e ancorada na ação catequética do século XIX, para uma política visando à integração nacional, laica e militarizada. O contexto político do Estado Novo (sob a presidência de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945) consolida esse movimento através da "marcha para o Oeste", visando a ocupação e integração do território nacional. (TASSINARI, 2008, p. 222).

Resumindo, este momento da educação indígena no Brasil, a autora conclui que

[...] se observarmos as políticas públicas voltadas para indígenas no Brasil veremos que as escolas em funcionamento nas aldeias, sob tutela do SPI, pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas (especialmente o projeto de "civilização dos selvagens"), presentes na produção etnológica do período anterior. Ao mesmo tempo, o projeto de "integração nacional" através da educação escolar estava em consonância com contribuições da Antropologia que se desenvolvia a partir da década de 1930. (TASSINARI, 2008, p. 224-225).

No seu texto, Tassinari (2008) afirma que entre os anos 1950 e 1960 há um deslocamento de atenção do Estado e dos organismos oficiais com relação a escola, pois

[...] enquanto a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental. Ao longo dos anos 1950 e 1960, várias escolas e postos estabelecidos deixam de receber atenção e financiamento, enquanto o SPI se volta para atender as demandas dos conflitos e novas frentes de atração no sul do Pará. (TASSINARI, 2008, p. 228).

Assim, as diversas denúncias contra a SPI provocaram um desgaste a esta instituição, o que propiciou a sua extinção no ano de 1967. A partir deste ano, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI passa a ser o órgão governamental responsável pelas questões dos povos indígenas no país. Marcada por uma política educacional de

continuidades, entendendo a educação como estratégia auxiliar para o processo de assimilação dos indígenas à sociedade brasileira e de rupturas, pois as escolas do SPI utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de línguas nativas. Já as formulações da FUNAI apontaram para a importância da consideração do bilinguismo no contexto escolar das comunidades indígenas.

A ideia de utilizar as línguas maternas para a educação escolar indígena é uma grande mudança político-pedagógica, sendo provocada principalmente pela chegada da discussão sobre a importância de a educação para povos indígenas ser intercultural e bilíngue. Essa discussão vem para a América Latina, mais especificamente no México, através de um instituto denominado Instituto Linguístico de Verão, *Summer Institute of Linguistics* (SIL). Esta instituição, criada nos Estados Unidos com a intenção de promover a educação para as populações indígenas, através de uma educação baseada no conceito de interculturalidade e do bilinguismo, produz grande influência nas políticas educacionais no contexto brasileiro da época. É importante salientar que o SIL é responsável por uma política de bilinguismo de transição, ou seja, é uma política educacional que visava utilizar da língua materna de cada povo indígena para acelerar, tornar mais fácil, o processo de catequização destas populações.

Neste sentido, fundamenta Tassinari,

[...] a necessidade de utilizar as línguas maternas nas primeiras séries escolares levou a FUNAI a estabelecer um convênio com Instituto Linguístico de Verão (SIL), em 1969. Organização protestante, o Summer Institute of Linguistics, fundado no México em 1935, congrega linguistas preparados para grafar línguas indígenas com o intuito de realizar proselitismo religioso e traduzir a Bíblia em vários idiomas. Segundo Mindlin (2004), a FUNAI ratou convênio com o SIL ainda em 1983, dando-lhe a incumbência educacional junto a 53 povos. Somente em 1999, o parecer do MEC sobre o SIL reforça a necessidade do ensino laico nas aldeias indígenas. (TASSINARI, 2008, p. 229 – 230).

Essa política, adotada em 1972, passa a ser conhecida como Bilinguismo de transição:

Para colocar em prática esse tipo de ensino, a Funai celebra convênio com o Summer Institute of Linguistic (SIL), instituição religiosa americana. Inicia-se então uma nova política educacional, com a adoção do ensino bilíngue de transição, conhecido também por ensino bilíngue de civilização. Para a efetivação dessa nova política, implantaram-se, pela primeira vez no Brasil, cursos de formação de monitores bilíngues. (PIMENTEL DA SILVA, 2006, p. 3)

Como dito anteriormente, até a década de 1970, a educação proposta pela ação estatal era, primeiramente, de integração das populações visadas à sociedade civil brasileira. A partir de 1970, “começa a haver uma mudança de paradigma a nortear as

políticas de educação escolar para indígenas, culminando na Constituição de 1988” (TASSINARI, 2008, p. 219). Consequentemente, assim, proporcionando políticas de ensino “que reconhecem a diversidade cultural dos povos indígenas e visam oferecer condições para a manutenção desse patrimônio étnico-cultural” (p. 219).

Essa mudança de paradigma ocorre não somente pela ação estatal, mas principalmente pelo fato de que, a partir da década supracitada, organizações e movimentos de luta pelos direitos das populações indígenas reconhece na escola uma instituição capaz de atender a uma demanda que estas populações visavam, assim como, as demandas por terra e pela saúde.

A ação estatal com relação à educação escolar acaba por ser pressionada pelos movimentos indígenas que reivindicam, portanto, políticas educacionais que estivessem em harmonia com suas concepções e aspirações sobre a instituição escolar. Os estudos e análises sobre a educação escolar indígena, portanto, possui três grandes momentos de análise sobre o tema: as discussões sobre a educação a partir da SPI e suas políticas educacionais de assimilação das populações indígenas; as políticas educacionais desenvolvidas pela FUNAI, que possuía continuidades e rupturas com as políticas da SPI; e finalmente, as discussões que resultaram na Constituição de 1988.

Além disto, são analisadas, na educação escolar indígena, as diversas discussões sobre a construção de uma escola diferenciada, que busca espaço para saberes e modos de aprendizagem de cada povo. Afinal, uma das perguntas é como construir uma escola diferenciada, que respeite modos próprios de aprendizagem e modos particulares de saberes dos povos indígenas?

Pensar uma escola diferenciada e que respeite o uso da língua materna do povo indígena em que está inserida é colocar “[...] em relevância a construção de novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes sociais, políticas por parte da sociedade nacional não-indígena e dos indígenas” (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p.186). A mudança vem principalmente para romper com a ideia de interculturalidade que nasceu nos EUA, rompendo, portanto “com a proposta de educação que se dizia bilíngue e tinha como meta servir tanto a propósitos religioso – a evangelização das comunidades indígenas – quanto a estratégia de integração dos povos indígenas à sociedade não-indígena”. (PIMENTA DA SILVA, 2010, p.12).

A escola, tal como existe na atualidade, é uma instituição criada pela modernidade ocidental, que formula e propõe a educação escolarizada como lugar de

disseminação da cultura considerada universal e válida, ou seja, a de etnia branca e da elite brasileira. Portanto, tal instituição é pensada em outras maneiras de estar inserida nos mundos dos diversos povos indígenas no Brasil.

Os grandes movimentos que ocorrem na década de 1970 no Brasil e outros movimentos que ocorrem na América Latina produzidos pelas populações indígenas, mostram que a discussão sobre mundos e outros modos de saber na escola era necessário. O mundo indígena, suas epistemologias, modos produção de saberes, estavam fora da instituição de ensino. É a partir desta exclusão (de saberes, epistemologias não ocidentais) que a escola se construiu, e seu modelo esteve presente na construção da escola indígena no Brasil. A escola da maneira que fora pensada e estruturada não comportaria estas ocupações nem daria conta das reivindicações estabelecidas pelos povos indígenas. A necessidade de pensar uma escola diferenciada, ou seja, que respeite as especificidades das culturas indígenas nas quais está inserida, emerge e até os dias de hoje é defendida. Isto porque, apesar de grandes conquistas, ainda há diversas questões a serem transformadas. Essa necessidade fica explícita no depoimento do entrevistado 1³ ao afirmar que

[...] a escola ela é indígena mesmo, do nosso povo. Então a gente já tem isso no currículo. Mas ainda tem muita coisa que, como que eu falo, que a gente vai mudando né. Por que as vezes no livro didático a gente não tem os livros, né. Mas a gente pega, um exemplo muito importante, quando a gente tem o livro didático do não indígena, que ele fala sempre de tipo assim, coloca lá: a zebra, o urso, o leão. Então a gente muda isso aí porque são animais que não faz parte da nossa história. Ao invés de nós falar do leão, a gente fala onça, a vez de nós falar da zebra, nós falamos da capivara, da anta. Esse mais ou menos nesse seguimento, uma coisa dentro da nossa realidade. Porque se nós não trabalhar dentro da nossa realidade, tanto a questão cultural como os saberes vai ficar difícil. (Entrevistado 1, Goiânia, 2017).

A defesa de uma escola diferenciada, com saberes próprios, conquista espaços e batalhas importantes para as populações indígenas, devem ser entendidas como consequência de lutas pelos direitos destes povos. Entendemos, assim, que a educação se constitui como importante campo político, cultural, étnico e social para povos indígenas. O grande desafio empreendido a partir dessa pesquisa é o de inventar outras formas pedagógicas, outras práticas curriculares, outras maneiras de organizar as escolas indígenas e que, sobretudo, coloquem em evidência os saberes e epistemologias presentes nas culturas, práticas sociais, políticas e econômicas dos povos indígenas em que a instituição escolar esteja inserida.

³ Fora escolhido, para manter sigilo dos entrevistados, numerar cada entrevistado.

É claro que pensar a educação indígena é perceber de que maneira ela estava sendo produzida no país em seus aspectos históricos. Antes de se tornar uma grande pauta para os movimentos indígenas, ela estava ligada diretamente às reflexões sobre o papel dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, pois

[...] nesses mais de 500 anos de história do Brasil, os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre que papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira pautou diferentes práticas a eles dirigidas. Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que os índios eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até bem pouco tempo atrás. (GRUPIONI, 2006, p. 40).

A visão sobre a educação, relacionada aos povos indígenas, portanto, também variava de acordo com as visões que reinavam em determinadas épocas, a partir das políticas que visavam seu ingresso ou não na sociedade brasileira. Grupioni (2006) em seus estudos elucida as políticas estabelecidas a partir do século XX, o chamado protecionismo estatal, visando elevar os padrões morais e tecnológicos dos indígenas para que estes pudessem se integrar à nação. Esta busca pautava-se na superioridade de parte da sociedade brasileira frente a essas populações. Portanto, as populações indígenas eram consideradas sociedades em via de transformação inevitável. O ocidente moderno era o fim de toda e qualquer sociedade humana.

É importante analisar as políticas de acordo com o que Grupioni destaca: o lugar dos índios na sociedade brasileira.

A educação escolar em terras indígenas é hoje um desses espaços em que se defrontam concepções e práticas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira, onde leis inovadoras se defrontam com práticas arcaicas, onde os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania. (GRUPIONI, 2006, p. 42).

Grupioni discute que a escolarização dos povos indígenas foi um dos principais instrumentos empregados para promover a retirada deles da condição de “selvagens”, visando sua submissão e a destruição de suas identidades, resultando, portanto, na integração com a sociedade nacional. Destacamos como o referido autor assinala para os diversos tipos de escola para povos indígenas, a exemplo da escola missionária e a escola civilizadora. Todas estas escolas eram imposições para o processo civilizador destes povos e não uma instituição produzida pelos próprios indígenas. Mas a partir de convenções, como a 169⁴, e da Constituição de 1988, a escola pensada para estas

⁴ Convenção n° 169 da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais.

populações, principalmente pelo fato destas buscarem apropriarem-se desta instituição, passa, portanto, a ser uma instituição reivindicada.

Mas a escola reivindicada não se encontrava nos mesmos moldes da escola pensada para as populações ocidentais e ocidentalizadas, portanto, de etnia branca. Pensar a escola indígena, principalmente após a Constituição de 1988 no Brasil, é pensar em uma escola que abarque modos próprios de conhecimento dos povos indígenas.

Esta é a nova escola proposta e que era almejada pelas populações indígenas.

De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo. (GRUPIONI, 2006, p. 47).

O autor indica que a escola é tomada enquanto potencialidade para auxiliar as populações indígenas e instrumento na luta por direitos. Ele assinala que a apropriação da escola pelas populações indígenas pode conferir a ela um novo significado e um novo sentido, transformando essa instituição de origem ocidental em um recurso que auxilie os povos indígenas. Para que isto ocorra, a discussão sobre conceitos como *interculturalidade* e a *gestão escolar* efetuada pelos próprios povos é de suma importância, segundo os estudos decoloniais.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado no ano de 2005, pelo Ministério da Educação – MEC, defende que a interculturalidade seja garantida na educação indígena. Este documento visa refletir sobre as principais questões que giram em torno da educação escolar indígena, ou seja, os princípios garantidos com a Constituição brasileira e a LDB.

Por todos estes documentos, leis e princípios, o conceito de interculturalidade marca presença e entra no campo político de lutas e propostas para constituição de escolas em comunidades indígenas. Afinal, qual a ideia deste conceito ser tão caro para a educação escolar indígena? A resposta a esta pergunta volta-se para a reflexão do conceito, suas origens e como é tomado nos princípios e leis que assinalam para uma educação formal diferenciada para os povos indígenas no Brasil.

Segundo Collet (2006), o que hoje percebemos como educação intercultural (claro que com diversas modificações) surgiu a partir do fim da década de 1920, nos

EUA. O relatório Merian⁵, que divulgava as condições de vida das populações indígenas no país, indicava que algumas medidas na educação deveriam ser tomadas para que a garantia de melhores condições de vida das populações fosse assegurada.

A partir disto, a proposta para uma educação “intercultural”, em que se valorizasse os modos próprios de aprendizagem, a língua dos povos indígenas emerge. Segundo a referida autora, a proposta colocava a escola como lugar central na vida das comunidades indígenas. Para a nova política, a escola deveria ser o centro da comunidade; mulheres, crianças, homens e idosos deveriam voltar suas atividades para esta instituição, que promoveria, antes de tudo, o “espírito comunitário” (COLLET, 2006, p. 117).

O projeto para uma educação “intercultural, a partir da década de 1950 e 1960, perdeu força e voltou a aparecer somente na década de 1970, época de grande luta política pelos direitos civis das minorias nos EUA. Somente a partir deste momento é que as políticas de educação intercultural voltam a ser propostas”.

Na América Latina, a proposta de educação intercultural surge através do SIL (Summers Institute of linguistics), instituição missionária dos EUA e o Instituto Indigenista Interamericano (III). Collet problematiza:

O primeiro país onde a proposta educacional fundada na interculturalidade e no bilinguismo ganhou o *status* de política oficial foi o México. Somente depois do desenvolvimento, pelo SIL, da proposta e metodologia de alfabetização nesse país, iniciou-se a expansão para o restante do continente, inclusive o Brasil. (COLLET, 2006, p. 119).

Esta ideia de interculturalidade está ligada a noção de uma evangelização que, através do ensino bilíngue, seja mais eficaz. O intuito desta ideia é de, portanto, uma nova tentativa de evangelização.

Diferentemente da proposta do SIL, a interculturalidade, ou melhor, o ensino intercultural, na compreensão dos pesquisadores do NTSFI,

[...] é uma experiência de educação que deve considerar os projetos dos povos indígenas. De um modo geral, a proposta de educação intercultural foi pensada partindo das próprias expectativas dos indígenas para a obtenção de conhecimentos que garantiriam a posse e o gerenciamento dos seus territórios, conseguindo meios para melhorar as condições de vida de suas comunidades, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter sua cultura. (SILVA, 2016, p. 12).

⁵ Resultado da pesquisa sobre o estado dos grupos indígenas nos EUA em 1928.

O Curso de Licenciatura de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás (UFG), criado em 2007, atende 24 povos indígenas: Karajá, Tapuia, Xerente, Apinajé, Javaé, Krahô, Karajá-Xambioá, Guarani, Gavião, Krikati, Kanela, Guajajara, Tapirapé, Xavante, Kamaiurá, Kuikuro, Juruna, Waura, Mehñako, entre outros. Está lotado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) e possui professores de diversas áreas, como Antropologia e Letras. É neste contexto que se situou esta proposta de investigação.

O Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahaky (NTFSI), ligado a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, existe há onze anos e tem como um dos seus objetivos investigar a formação de professores indígenas e os modos como a escola produz conhecimentos no contexto das populações indígenas. Visa ainda, contribuir com processos de produção de autonomia formativa, de currículos, políticas de ensino e projetos políticos pedagógicos de escolas indígenas que considerem os saberes dos seus povos.

Percebemos, portanto, que através das lutas e conquistas dos povos indígenas, a garantia de direitos na Constituição, que surgiram a necessidade de reflexão sobre como a educação deve ser formulada nas escolas indígenas. Problematizar a produção da chamada epistemologia europeia nos contextos escolares, e como esta moldou/molda e negou/nega os mais diversos saberes de todas as sociedades do globo, não somente por meio de um domínio bélico, mas também pelo domínio dos saberes.

Fazer problematização é buscar a maneira pelo qual o projeto europeu de expansão e conquista de novos territórios produziu sua manutenção, criando uma epistemologia capaz de negar e deixar invisíveis outras maneiras de existir, outros saberes constituintes dos mais diversos povos. Não foi somente através de processos bélicos que os países europeus conquistaram as populações do mundo.

A educação formal aqui é entendida como um campo político de afirmação e significações culturais. Desta maneira entendida, a escola diferenciada visa alcançar o princípio de educação para as populações indígenas no Brasil que respeite os modos próprios de aprendizagem e de ensino das populações em questão. A apropriação das escolas pelas populações indígenas tem como intuito acrescentar as práticas pedagógicas já vigentes, aos projetos políticos pedagógicos e ao currículo, o modo como estas populações produzem suas próprias práticas pedagógicas, que estão fora da educação formal, mas que está presente na vida destas populações fora da escola.

1.3. Decolonialidade

Durante seu período de consolidação, a partir do séc. XIX, a escola é propagadora do projeto moderno e daquilo que o sustenta, a saber: a ciência, a política e o Estado. Do mesmo modo em que as transformações que ocorreram na Medicina a partir da criação dos hospitais; o direito e as novas constituições, com o advento das novas punições (as prisões no lugar das antigas punições dos séculos anteriores na Europa), ocorrem a institucionalização da educação. Esta última, pensada desde o séc. XVII, se ocupará dos modos de aprendizagem das técnicas de manufatura, do ensino, da leitura, da organização do tempo, da organização do ensino e do aprendizado de modo serializado e da organização do espaço em que as aulas seriam ministradas (FOCAULT, 1987).

As ciências, e tudo que estas produziram e produzem, provocam abalos nas maneiras de a escola ser conduzida e produzir seus conhecimentos. Portanto, são duas instâncias estreitamente ligadas – escola e ciência. A educação escolar provoca influências nos modos das sociedades ocidentais e ocidentalizadas analisarem e construir seu mundo, ou seja, nas concepções de corpo, tempo, sexualidade, na maneira como pensamos os outros povos, na própria construção de categorias, como “outros”. A ciência é, ao mesmo tempo, produção humana e aquilo que a humanidade coloca fora do alcance desta (LATOURETTE, 2015). Afinal, a ciência nada mais é que a verdade; traz nada menos que a verdade, segundo seus defensores. E, portanto, está “livre”, fora do alcance, da humanidade, enquanto forma de saber que não é misturada com senso comum ou com visões deturpadas.

A produção de saberes estabelecida pelo Ocidente e as suas consequências para as relações com outros mundos, outras sociedades, se apresenta de maneira específica e produz processos de exclusão/destruição de mundos e dos indivíduos que fazem parte destes. É necessário, portanto, dialogar com algumas correntes das Ciências Sociais que estão a refletir sobre como a Ciência, a Escola e outras instituições e elementos do ocidente lidam com saberes, mundos, modos próprios de aprender e ensinar que se encontram fora dos padrões estabelecidos pelos defensores de um modelo de vida universal e excludente, de construção e propagação de alguns saberes em detrimento de outros.

As diversas maneiras de produzir estas conquistas e a manutenção do domínio ocidental se deram pela construção de sistema mundo (WALLERSTEIN, 1996). Esse sistema mundo baseava-se na produção global de padrões específicos que categorizavam as civilizações e produzia, entre estes, um complexo sistema de trocas econômicas que acabava por categorizar o mundo em três níveis: centro, periferia e semiperiferia.

A construção do Estado liberal "europeu" (europeu no sentido amplo) foi o fato político principal do século XIX e a contrapartida fundamental da já consumada conquista europeia do mundo inteiro, baseada no racismo teorizado. Chamo a isto de institucionalização da ideologia liberal, como geocultura da economia mundial capitalista. O programa liberal para os Estados do centro. (WALLERSTEIN, p. 255. 1996).

O processo de institucionalização da ideologia liberal produz, a nível global, abalos ligados às relações que foram e são estabelecidas com os Estados centrais e periféricos em todo o globo. As trocas e crises que acontecem, a nível global, estão a afetar a maneira como as políticas públicas são produzidas em cada país – principalmente, nos chamados países periféricos. Ora, esse modo de organizar o mundo e as relações dos Estados impôs uma lógica sobre as formas de se produzir saberes.

O modo moderno de organização da Ciência e de sua produção de conhecimentos defende o princípio da universalidade e generalização do pensamento. São elementos que foram normalizados e naturalizados, ou seja, considerados pelos seus defensores e produtores como o padrão único a ser seguido pela humanidade, nas sociedades, colocando assim outras formas de organização e de conhecimento em condição de inferioridade o que termina por subalternizar outras maneiras de viver e de organizar a sociedade e saberes (LANDER, 2005).

Há nesse modelo a produção de modos de pensar e de produzir saberes que asseguraram seu domínio global, eliminando (apagando) saberes e modos de pensar que se localizavam fora do modo de funcionamento do pensamento europeu. A partir deste aspecto, a ciência produz maneiras de legitimar as concepções sobre estes saberes, transformando-os em categorias que colocam a primeira sob a condição de livrar a humanidade (leia-se as populações brancas da Europa e Estados Unidos) dos velhos pré-conceitos produzidos pela mentalidade que é obscurecida pela magia, religião ou concepções turvas.

Para Castro-Goméz (2000), todos os aspectos das universidades da América Latina, desde a formação profissional até os regimes de avaliação acadêmica, estão a

reforçar e a reproduzir a maneira como as perspectivas hegemônicas do Norte estão a influenciar a academia das chamadas periferias do mundo. A universidade se torna, portanto, uma instituição que faz parte da tríade que mantém a modernidade enquanto estrutura dominante no mundo.

Argumentar é que la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras. Afirmaré que, tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber. (CASTRO-GOMEZ, p. 79, 2007).

A escola torna-se problema a partir do momento em que não respeita os modos de ensinar e aprender dos outros povos a não ser dos ocidentais. Ora, a partir desta perspectiva, a escola é, portanto, uma instituição que acaba por produzir jovens que não estão de acordo com os modos do seu povo. É, assim, uma praga ao não inserir a comunidade, os saberes, seus modos próprios de educação.

Castro-Goméz, ao mesmo tempo que indica os problemas que são mantidos dentro das universidades da América Latina, aponta que dentro “[...] *de la universidad se están incorporando nuevos paradigmas de pensamiento y organización que podrían contribuir a romper con la encerrona de este triángulo moderno/colonial, si bien todavía de forma muy precaria*” (CASTRO-GOMÉZ, 2007, P. 80). O autor exemplifica com a ideia da transdisciplinaridade e do que ele chama de “*pensamento complejo*”, mas podemos também apontar, no caso brasileiro, para a inserção dos saberes produzidos pelas populações indígenas que estão a ocupar as universidades brasileiras.

Para chegarmos na discussão sobre estes saberes dentro das universidades, é necessário também apontar para a problemática das ciências, em especial as ciências sociais, enquanto legitimadores e que fazem a manutenção de uma epistemologia eurocentrada. Lander, ao propor uma reflexão acerca das Ciências Sociais enquanto produtora de saberes coloniais e eurocêntricos, argumenta que

[...] a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciencias sociais. (LANDER, 2005, p. 1).

Ao pensar a questão das Ciências Sociais, Lander nos auxilia a pensar o quanto a escola, enquanto espaço de (re)produção de saberes, auxilia na manutenção do projeto de domínio vigente em todo o globo. A reflexão sobre política educacional elaborada

pelas sociedades capitalistas-liberais permite perceber como a ciência, a educação escolar e suas agências – centros de pesquisas, universidade e escola – são instituições de suma importância para a manutenção deste projeto de domínio.

O projeto de colonização produz e ocupa espaços e instituições. Quijano (1992, p. 12) afirma que “*Los colonizadores impusieron tambien una imagen mistificada de sus propios patrones de produccion de conocimientos y significaciones. Los colocaron, primero, lejos del acceso de los dominados*”, invisibilizando os saberes dos povos dominados, denominando-os de misticismo, ébrio de preconceitos.

É a partir deste processo, que Quijano (1992) produz o conceito de *colonização do imaginário*. Este conceito se torna importante para a reflexão sobre a educação escolar e a escola como instituição que foi ativamente mobilizada e ocupou espaço importante nesse processo. Reflexões a respeito dela, a partir da contribuição dos discursos sobre a decolonialidade e/ou interculturalidade, vêm sendo produzidas por pensadores indígenas e não indígenas. Maria do Socorro Pimentel da Silva afirma que

[...] pensar a educação de acordo com uma lógica não colonial é um chamado para abandonar as pedagogias coloniais e os pressupostos teóricos que as fundamentaram e geraram ideias responsáveis pela colonização do pensamento, do conhecimento e da educação. (PIMENTEL DA SILVA, p. 178, 2016).

É necessário, portanto, pensar como a escola, e neste caso a escola indígena, pode proporcionar reflexões a respeito das produções de saberes, indígenas e não indígenas, que nela circulam e são produzidas. A antropologia, com seu relativismo, aponta desde seu princípio que os povos considerados não ocidentais possuíam suas próprias filosofias, ciências, assim como os ocidentais. Mas os aspectos da vida destes povos não recebiam a mesma importância que as ciências europeias.

Desse modo, é neste contexto que esse trabalho foi produzido, ou seja, a partir da defesa de que o pensamento decolonial é potente para a formulação de políticas curriculares que tomem como fundamentais os saberes produzidos por populações indígenas. Por isso, o desejo de analisar, a partir das experiências vividas no contexto do Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahaky (NTFSI/UFG), como a música pode ser pensada como um elemento central na produção da matriz curricular das escolas indígenas.

As produções conceituais na ciência moderna são articuladas na busca da universalidade e da generalização de verdades a serem seguidas. Já os saberes dos que estão fora da produção científica, os mundos que se inscrevem e são inscritos fora dos

padrões impostos, da condição moderna, foram e são condenados ao exílio da escola, da ciência, do modelo de humanidade construída pelos modernos, pelos europeus. A universalidade criada pelos modernos acaba, portanto, por excluir muitos povos do próprio mundo moderno. Universaliza-se para excluir, tornar-se invisível o que foge a norma é a regra.

Ao universalizar os conhecimentos científicos eurocêntricos, as Ciências Sociais investiram na produção de estudos sobre as demais culturas e povos na experiência moderna ocidental, “contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser que fundamenta as ciências sociais” (LANDER, 2005, p. 8). O futuro da humanidade foi visualizado nas sociedades ocidentais modernas como aquilo que se ligou ao estabelecimento de um

[...] modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado. (LANDER, 2005, p.8).

Lander (2005), ao discutir a formação das Ciências Sociais na Europa, nos revela como as construções das ciências e da dicotomia “nós/outros” impulsionaram as relações que seriam estabelecidas entre os povos Europeus e os povos fora deste continente. Não somente isso, como a ciência constrói seus processos tanto de visibilidade para determinados saberes (aqueles que esta produz) e de invisibilidade para outros (dos outros mundos, dos outros povos).

Ao estabelecer a relação eu/outro, a Europa constitui-se como lugar hegemônico no qual foi construído em seu interior por meio das relações estabelecidas com o aquilo que chamarão de exterior: é através das relações estabelecidas nas Américas, na África e Ásia, por meio de diferenciações, que emerge a construção da chamada Europa e do resto do mundo. (MIGNOLO, 2005). Isso se deu situando posições hierárquicas entre estas regiões do planeta. Assim,

[...] a imagem que temos hoje da civilização ocidental é, por um lado, um longo processo de construção do “interior” desse imaginário, desde a transição do Mediterrâneo, como centro, à formação do circuito comercial do Atlântico, assim também como de sua “exterioridade”. Isto é, no Ocidente a imagem “interior” construída por letrados e letradas, viajantes, estadistas de todo tipo, funcionários eclesiásticos e pensadores cristãos, esteve sempre acompanhada de um “exterior interno”, ou seja, de uma “exterioridade”, mas não de um “fora”. (MIGNOLO, 2005, p. 1-2).

Percebe-se que a produção da noção de Europa/europeu só se dá através das relações estabelecidas com o exterior e é possível explicitá-las em diversos momentos: invasão das Américas, missões religiosas na Ásia, exploração e tráfico de pessoas na África. Juntamente com estas produções diferenciadoras, o conceito de “raça” se torna essencial para problematizar as produções do eu/outro (QUIJANO, 2005).

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 1-2).

Estes dois aspectos, ou seja, a construção de um imaginário e a produção do conceito de raça possibilita ao capitalismo e a modernidade alcançar seus tentáculos nos mais diversos pontos do planeta e produz conseqüências profundas para aquilo que irá constituir-se como América, principalmente na conhecida América Latina e, obviamente, na América do Sul. Juntamente com a construção destes conceitos, o papel da ciência para a legitimação das hegemonias, produções de hierarquias, de apagamentos de saberes, exploração da força de trabalho das populações africanas e ameríndias são instalados. Ao falar das ciências sociais e das bases desta, Lander aborda que

[...] as ciências sociais têm [...] como substrato as novas condições que se criam quando o modelo liberal de organização da propriedade, do trabalho e do tempo deixam de aparecer como uma modalidade civilizatória em disputa com outra(s) que conserva(m) seu vigor, e adquire hegemonia como a única forma de vida possível. A partir deste momento, as lutas sociais já não têm como eixo o modelo civilizatório e a resistência a sua imposição, mas passam a definir-se no interior da sociedade liberal. Estas são as condições históricas da naturalização da sociedade liberal de mercado. A “superioridade evidente” desse modelo de organização social – e de seus países, cultura, história e raça – fica demonstrada tanto pela conquista e submissão dos demais povos do mundo, como pela “superação” histórica das formas anteriores de organização social, uma vez que se logrou impor na Europa a plena hegemonia da organização liberal da vida sobre as múltiplas formas de resistência com as quais se enfrentou. (LANDER, 2005, p.6).

O autor prossegue seu texto argumentando como este contexto produziu a cosmovisão que funda as Ciências Sociais.

É este o contexto histórico-cultural do imaginário que impregna o ambiente intelectual no qual se dá a constituição das disciplinas das ciências sociais. Esta é a visão de mundo que fornece os pressupostos fundacionais de todo o

edifício dos conhecimentos sociais modernos. Esta cosmovisão tem como eixo articulador central a ideia de modernidade, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos. (LANDER, 2005, p. 6).

As discussões nas Ciências Sociais são pautadas, portanto, de acordo com as dimensões básicas produzidas pela modernidade, o que acarreta por desenvolver determinadas práticas e visões sobre o “outro”, concepção criada e que faz parte do vocabulário da Antropologia desde a sua constituição enquanto ciência. Ao produzir as bases para a Antropologia, esta ciência que se preocupava, diferentemente das ciências naturais, com a temática da sociedade, acaba por auxiliar e sustentar o projeto da modernidade e os seus planos de colonização, destacando aqui que a modernidade anda de mãos dadas com a colonização, no que diz respeito a universalização de certos saberes por toda a humanidade.

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. (LANDER, 2005, p.7).

Consequentemente, ao observar a organização colonial, não somente, como dito na última citação, as conquistas se fazem através da guerra: é também necessária a colonização dos saberes. Para tal produz-se “uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma ‘normal’ do ser humano e da sociedade” (LANDER, 2005, p. 7).

Por outro lado, “as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p.7). A transformação dos saberes e formas de ser e organizar a sociedade deslegitimadas em expressões daquilo que a mente humana pode vir a ser (pensamento eurocêntrico), reduz as potencialidades dos mesmos, uma vez que somente será alcançada a racionalidade válida por meio do uso dos procedimentos da ciência, dos seus métodos de análise.

Diante deste quadro, existem somente duas soluções: “aniquilação ou civilização imposta definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os outros” (LANDER, 2005, p.7). Não fosse a composição racial, elemento que impede as populações do mundo alcançarem o europeu moderno, as sociedades conseguiriam alcançar aquele futuro ao qual estariam destinadas a chegar: a Europa Moderna, orientada pelas ciências e por seus conhecimentos universais, que guiam a humanidade a partir da sua racionalidade.

Dantas (2005) e Walsh (2009), em seus textos, produzem contribuições para as discussões no campo da educação e da inserção de saberes fora do saber europeu. Dantas (2015), ao apresentar que a guerra epistêmica é um aspecto que permeia as relações de subjugação europeia diante dos outros povos do globo, que o eurocentrismo é uma forma de pensamento que coloca em estado de invisibilidade todo e qualquer outro modo de saber produzido fora, nos convoca a pensar nos mecanismos a serem utilizados para a produção de uma escola que escape a subjugação.

Assim, a crítica que se realiza ao eurocentrismo tem como fio condutor a construção da modernidade enquanto um projeto colonial. O importante de se considerar nessa colonização é que não se restringiu a uma ordem de riquezas, mas também de conhecimentos, já que receberia o rótulo de civilização aquela que justamente desvincula-se de todo um saber imaturo, que recorre ao exterior para fundamentar-se e para transformar-se em uma autônoma compreensão do mundo, a qual estaria no interior do indivíduo por meio do uso “livre” da razão. (DANTAS, 2015, p. 20-21).

Em conjunto a ideia de eurocentrismo, Dantas (2015) explorará outros conceitos que estão em harmonia para produzirem a colonialidade do saber, como, por exemplo, o conceito de raça.

[...]é importante frisar que raça aqui escrita não sugere um elemento biológico, apesar de compor a ideia inicial dessa maneira, mas uma relação de poder entre aquele que é considerado um dominador “natural” daquele que “naturalmente” põe-se como dominado. (p. 23).

Problematizar a legitimidade e o processo de colonização do pensamento, em todo o globo, efetuada pelos agentes eurocêtricos, será tarefa para a produção de outras escolas e processos de educação.

Por fim, a mentalidade de raça na modernidade acarretou em uma dupla consequência: primeiro, retirou qualquer identidade histórica que fosse singular dos povos ameríndios e africanos; segundo, a nova identidade, com conteúdo racial, colonial e negativo, implicou na exclusão do lugar desses povos na história da humanidade. Inclusive, a única “história” possível era da não-humanidade. (DANTAS, 2015, p. 46).

Outra crítica estabelecida por Dantas é a de “explicar a origem epistêmica não a partir do lugar hegemônico, e sim daquele que se situa historicamente ‘a margem’”

(DANTAS, p.46, 2015). Ele aponta, baseado nos trabalhos de Mignolo (2008), que há uma política da identidade que coloca em evidência determinados traços dentro das ciências. A proposta de Mignolo, e que Dantas está a trabalhar, é de “impor à identidade um movimento que procura questionar as normas de legitimações atuantes no seu processo de subjetivação” (DANTAS, 2015, p.47-48).

Assim, Dantas (2015), dialogando com Mignolo (2008), transforma o Ocidente numa geopolítica do conhecimento, ao invés de tratar este como uma localização geográfica. Ora, é através destes diálogos estabelecidos por Dantas (2015) que o debate da descolonização da filosofia começa a ganhar corpo: a filosofia deixar de ser uma disciplina baseada estritamente na epistemologia do Ocidente. Foi a partir da definição de quem e o que faz filosofia, que o processo de colonização se iniciou. É através da premissa de que a filosofia nasce ou pertence aos gregos que se circunscreve quem tem legitimidade para trabalhar com tal campo de conhecimento. Delimitando, exclui-se os corpos, os pensamentos, as falas de todas as outras civilizações no que se refere a filosofia. Essa reflexão acerca da filosofia enquanto disciplina que propõe uma discussão somente com pensadores eurocentrados que Dantas (2015) trabalha e propõe mudanças nos currículos do ensino de filosofia nas escolas públicas do estado do Paraná.

E segue Dantas

Diante disso, especifica-se como o pensamento descolonial representa o caminho, a formação de uma pluri-diversidade como projeto global, visto que um Estado quando formado a partir de uma única identidade, esquecendo-se da diferença, invariavelmente legitima um tipo hegemônico que procurará regulamentar todos os demais. Para escapar de tal regulamentação precisa-se contrapor a história hegemônica com a história da margem. (DANTAS, 2015, p. 53).

Dantas está a propor um Estado em que as diversas epistemologias presentes sejam colocadas enquanto mundos que coexistem com a própria epistemologia ocidental. Ao expor tal afirmativa, ele retira da condição de invisível todas as epistemologias que estão presentes no Brasil, desde as epistemologias que vieram com os povos africanos durante a diáspora e os diálogos que ocorreram entre as populações que aqui residiram, e os povos que ficaram na costa ocidental da África até os povos indígenas que aqui residem no Brasil. Ora, afirmar um país com uma vasta multiplicidade de epistemologias, é colocar em cheque toda uma estrutura que o Estado brasileiro fora estabelecido e é colocar em cheque toda a construção de sociedade e de aparelho estatal que refletiu por todo século XX nas políticas estabelecidas para as

populações indígenas no Brasil, seja com relação as políticas educacionais, as políticas que tratavam da questão da terra ou saúde destes povos.

Na produção dessas escolas e educação outras, o termo cultura seria apenas uma das possibilidades de análise dos coletivos. Elas deverão, à luz do que expõe Latour (2002), discutir e refutar a aceitação e a construção do ideal de tolerância que o ocidente e seu modelo de escola se propuserem a seguir e a distribuir; este não é o caminho. O autor aposta, então, na defesa do uso da ideia de cultura articulada a ideia de natureza, ou seja, a defesa do cosmo como um todo (LATOURE, 2002). Os povos serão aceitos, desde que se ajoelhem e jurem lealdade a um único mundo, uma única natureza.

Por sua vez, as contribuições de Walsh (2009) dizem respeito ao que ela produz acerca da ideia de interculturalidade crítica como ferramenta, processo e projeto de um povo. Assim, com essa autora, entender a necessidade da transformação das estruturas da escola que temos, das relações sociais e da produção de condições de existência que permitam o pensamento diverso e das diferenças.

Diversos autores/as, e podemos citar aqueles que são (ou estão) da América Latina como Lander (2005), Walsh (2009) e Mignolo (2008) estão a pensar e a discutir outras maneiras de criar um espaço em que saberes e conhecimentos que são excluídos pela ciência moderna, passem a ser considerados tão cruciais quanto aqueles produzidos por esta.

1.4 O Núcleo Takinahaky de formação superior indígena

Nesta subseção, iremos trabalhar com as experiências da pesquisa vividas no espaço da licenciatura intercultural, tanto nas etapas que ocorreram na Universidade Federal de Goiás, quanto nas etapas que ocorreram em terra indígena. Antes de iniciar o relato etnográfico das vivências, apresentarei o núcleo Takinahaky de formação superior indígena, curso que foi o campo de estudo.

A licenciatura de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás está sob a direção da Faculdade de Letras, foi criado por meio da Resolução n. 0011/2006/CONSUNI e iniciou-se em 16 de janeiro de 2007 (NASCIMENTO, 2012). [...] O curso possui espaço físico

próprio e está localizado no Campus Samambaia, Goiânia, próximo ao CEPAE e da Faculdade de Educação Física. O prédio é chamado por alunos e professores de “Oca indígena”, pois possui uma arquitetura singular com disposição circular, comumente vistas nas terras indígenas. O prédio é composto de duas alas laterais, onde se encontram as salas de aulas e as secretarias e no centro há um enorme pátio, com teto coberto de palhas e que é o bastante apreciado pelos alunos. (PEREIRA, p. 56, 2015).

Para a criação da Licenciatura, ocorreu a formação de “uma comissão de professores competentes na área para criar as condições necessárias à produção do projeto político pedagógico do referido curso” (PEREIRA, 2015). Foram estabelecidos fóruns de debates envolvendo, não somente a comunidade universitária, mas também as populações indígenas que seriam afetadas e outros órgãos de ensino, como as secretarias de educação e o Ministério da Educação - MEC (PEREIRA, 2015; PIMENTEL DA SILVA, 2012).

Com relação à elaboração do Projeto Político Pedagógico:

A equipe da UFG responsável pela elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso foi constituída pelos professores: Dr^a Maria do Socorro Pimentel da Silva, Dr^a Joana A. Fernandes Silva, Dr. Leandro Mendes Rocha e Ms. Marco Antonio Lazarin e Dr^a Dalva Eterna Gonçalves Rosa. Contou-se, também, com 18 consultores e 7 colaboradores, entre professores e especialistas representantes do Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio e Centro de Trabalhos Indigenistas. Houve ainda, como citado acima, a participação de professores e lideranças indígenas dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Roraima e Rondônia. Desta forma, o Curso de Educação Intercultural Indígena da UFG foi construído de forma coletiva, partindo da experiência com cursos de formação de professores indígenas em nível de Magistério de vários estados brasileiros [...] (PEREIRA, 2015, p. 58).

O curso tem como objetivo

Formar e habilitar professores indígenas em Educação Intercultural, para lecionar nas Escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas no que toca à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração de *Ciências Da Linguagem, Ciências Da Natureza E Ciências Da Cultura*. (PEREIRA, 2015, p. 61).

Continua Pereira (2015)

O currículo da Educação Intercultural constitui-se da matriz de Formação Básica e das três matrizes de Formação Específica. A duração total do curso é de cinco anos, sendo que a formação básica do professor tem uma duração de dois anos e a específica de três. Já a formação pedagógica acontece em todas as fases do curso (PEREIRA, 2015, p. 62).

O PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural, ofertado pelo Núcleo Takinahaky de formação superior indígena na Universidade Federal de Goiás, é

[...] destinado aos povos indígenas que se situam na região Araguaia-Tocantins. Juntos, esses povos poderão definir ações de defesa de seus direitos, adotar políticas de manutenção de suas línguas e culturas maternas,

de suas terras, além de traçarem políticas de desenvolvimento sustentável (GOIÂNIA, p. 7, 2006).

A ideia de fundação de cursos de licenciatura para a formação de professoras e professores indígenas surge a partir dos princípios que a Constituição de 1988 produz; por exemplo, a de garantir as populações indígenas a produção de saber e de seus modos de ensinar e aprender próprios na escola. Esta definição modifica a ideia de uma escola que esteja alinhada somente a epistemologia moderna e ocidental, pois

[...] na prática, a implantação das novas conquistas exige definição de medidas claras. No campo da educação, por exemplo, apresenta-se como fundamental a formação dos professores indígenas, visto que, uma vez capacitados, poderão ajudar suas comunidades a traçar seus destinos e a se libertar, de verdade, da política de dominação cultural. (UFG, 2006, p. 7).

Na experiência do referido curso, *lócus* da minha pesquisa, a organização das aulas e dos semestres é dividido em duas etapas: nas terras indígenas e no núcleo Takinahaky/UFG, em períodos específicos do ano (Janeiro e Julho) para trabalharem em temas contextuais. Neste sentido, no PPP do Curso é definido o objetivo de “promover debates teóricos e políticos que contribuam com a construção de propostas educacionais que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas” (GOIÂNIA, 2006, p. 12). Portanto, o NTFSI está a promover modos de produzir propostas educacionais nas escolas indígenas.

As aulas nas etapas que ocorrem na UFG são organizadas a partir de temas contextuais, assim como as que acontecem em Terras Indígenas. Tema contextual é uma dinâmica que foi construída a partir das vivências dentro da licenciatura intercultural, pensando novas formas de educação e de se trabalhar com epistemologias que estão invisibilizadas pelas maneiras como a ciência e a universidade constroem seu método: separação do conhecimento em áreas de conhecimento, disciplinas, etc.

Segundo Maria do Socorro Pimentel da Silva (2013), tema contextual é

[...] a contextualização do conhecimento sem hierarquia das disciplinas, mas principalmente sem a hierarquia da colonialidade do saber. Ou seja, é o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. (SILVA, p. 67, 2013).

A maioria dos modos de ensino e aprendizagem que estão fora da epistemologia ocidental destoam do modelo do conhecimento ocidental hegemônico – pautado, por exemplo, na fragmentação. É impossível para os povos indígenas separarem, da maneira como separa-se nos moldes ocidentais, o conhecimento e limitá-lo à ideia hora aula. É

necessário, para trabalhar outras epistemologias, novas organizações do espaço e tempo escolar para que sejam atendidas as necessidades da interculturalidade.

E a nossa música é pro resto da vida. Passada de geração pra geração. E ela tá centralizada, a música. Porque uma disciplina que requer trabalhar com todas as disciplinas, mas como a gente tá trabalhando com partes diferentes, geografia história, se for pegar a música, ela vai tá incluindo todas. Então pega português, a ciência, a geografia a história né. Se pegar uma música, ela vai entrar na história, em arte, educação física e geografia porque ela vai mostrar tudo isso. Tempo, história de onde surgiu, porque aquela música, qual o significado dela. (entrevistado 2).

A proposta do tema contextual é, portanto, uma proposta de novas metodologias para a produção de conhecimentos, inserindo os conhecimentos dos povos que estão no contexto da licenciatura intercultural. O importante a ser frisado é que o tema contextual é uma maneira de descolonizar o saber e propor a inserção de novas epistemes na educação indígena. A ideia da licenciatura intercultural é possibilitar o debate e a reflexão para o surgimento de novas metodologias, baseadas nas epistemologias indígenas, e, portanto, o tema contextual é somente uma via, que pode ser utilizada ou não pelos povos indígenas.

É a partir do tema contextual que se proporciona, aos professores da licenciatura e professores indígenas das escolas básicas, pensar novas formas de pedagogias, de políticas educacionais, de inclusão de mundos, com o intuito de transformar a escola e de propor outras formas de ensino e aprendizagem que se diferenciem do que, em geral, vemos acontecer na educação dos colonizadores. O tema contextual propõe-se, portanto, a possibilitar uma educação contextualizada e, portanto, decolonial.

Não somente através da inclusão de diferentes temas, mas também da inclusão de intelectuais que foram e são invisibilizados pelas ciências, pelas escolas e pelos órgãos responsáveis pela organização, política e gestão educacional:

Então, hoje né, com grande conquista que a gente teve nas lutas, inclusive na constituição de 88 (1988), nós temos uma escola diferenciada aonde em muitas ocasiões esquece do livro didático do não indígena e fazemos as nossas aulas, inclusive aulas tradicionais, aula prática, que a gente até hoje luta pra ver se a gente conseguia inclusive ter o contrato de uma pessoa, um ancião, que a gente chama de contador de histórias. Dentro da norma, da lei do não indígena fala que um professor não pode ser analfabeto, quem não sabe escrever não tem como fazer contrato, a gente luta pra mudar isso. (Entrevistado 1).

Estas são uma das questões que são discutidas tanto na universidade, durante as etapas na UFG, quanto na comunidade e entre os professores; é fato que há a necessidade de produzir uma escola diferenciada, mas como produzir esta, se aqueles que possuem e tem a possibilidade de trabalhar com saberes e conceitos próprios estão

proibidos de adentrarem à escola e ocuparem o lugar do educador? Quais são os saberes e como estes saberes devem ser trabalhados em sala de aula? Cada povo possui suas especificidades, e cada projeto político pedagógico, portanto, deve atender as demandas e especificidades de cada povo no que se refere à produção desta escola diferenciada.

O NTFSI está a pensar nesta complementaridade de saberes. As formas como são organizadas as atividades estão a mostrar tal intuito. A organização em comitês de cada população demonstra essa tentativa de organizar e refletir sobre as possibilidades de uma nova escola, baseada nos debates sobre os saberes das populações indígenas e os saberes que são produzidos pela epistemologia eurocêntrica

O NTFSI tem nos comitês um de seus elementos centrais. Estes são constituídos por acadêmicos e acadêmicas indígenas de uma população específica, por docentes não indígenas da universidade e por anciãos e anciãs das comunidades em referência. O objetivo é o de, a partir de modos coletivos de atuação, produzir as atividades requeridas pelo Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, pertencente ao NTFSI, como o projeto extraescolar e o relatório de estágio docência, tratar de questões de organização e logística para a realização do curso e, ademais, refletir sobre uma (nova) escola indígena. Uma escola comunitária, contextualizada e que valoriza o modo de ser de cada população. (XICUN et. al., 2017, p. 310-311).

As discussões sobre tema contextual buscam novas formas de produzir, na escola, conhecimentos que são caros para as populações indígenas. Mas toda esta ideia ainda está em processo de construção. A partir da construção de Licenciaturas voltadas para a formação de professoras e professores indígenas, além das literaturas existentes, há a expectativa de que são estes povos os que irão começar a pensar maneiras de se trabalhar uma educação para além das amarras coloniais. Um exemplo é a emergência de produção de trabalhos no curso de Licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiânia. Estes trabalhos, tanto de pensadoras e pensadores não indígenas (PIMENTEL DA SILVA, 2016; BORGES, 2016; HERBETTA, 2016, entre outras e outros), quanto de pensadoras e pensadores indígenas que estão ou passaram pela Licenciatura (KAMÊR, 2013; H HT , 2016; WASARY KARAJÁ, 2016; PÕCUHTÔ, 2016, etc.), são textos potentes para a consolidação de uma escola que se possa reconhecer indígena.

Como dito anteriormente, o tema contextual é uma das possibilidades de construção de uma nova pedagogia para os povos indígenas. Estas novas pedagogias vão se construindo de acordo com as especificidades dos modos de aprendizagem da população e do encontro intercultural com o modo de ensino e aprendizagem ocidental, produzindo uma relação horizontal entre estes mundos.

A ideia, portanto, que ronda a construção do curso para a formação de professoras e professores indígenas da UFG é de dar possibilidade para atender as demandas gerais e específicas de cada povo para as populações que estão acessando a universidade. Essas demandas proporcionam aos intelectuais indígenas repensar os modos como estes problemas podem ser solucionados. As ferramentas que as professoras e professores desenvolvem na licenciatura intercultural são as mesmas já produzidas pelo seu povo ou que são revisitadas por estes.

Para além de uma formação de professores para atuar nos ensinos fundamental e médio, é uma formação na qual os povos indígenas passam a repensar a maneira como a escola se encontra no mundo de cada população e quais são as possíveis formas de se apropriar desta escola e torna-la não mais estrangeira, mas propriamente Krahô, ou Apinajé, Xerente, Xavante, etc.

SEÇÃO 2 – NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA -VIVÊNCIAS ESCOLARES

2.1. Etapa na Universidade Federal de Goiás

“A gente ainda existe! Estamos aqui para corrigir o que eles fizeram!”: a fala de uma professora Apinajé com relação às populações indígenas e sua relação com os povos não indígenas foi, de fato, uma das falas que mais marcaram as discussões sobre as trajetórias acadêmicas dos povos indígenas durante as discussões na aula de português III, na etapa da Universidade Federal de Goiás, em janeiro de 2017: Xerente, Xavante, Apinajé, Guajajara, Krahô, Gavião.

A dinâmica do curso estava organizada da seguinte maneira: cada turma, separada pelo ano de ingresso, possui temas contextuais específicos, e que possui uma área geral - cultura, natureza, linguagem e um tema básico. A partir desta organização curricular, como dito anteriormente, as temáticas proporcionam debates sobre a realidade de cada povo indígena que compõe o curso. Cada temática proposta irá trabalhar sobre um aspecto da vida destes povos e a criação de propostas pedagógicas para a construção de uma escola que irá atender as demandas destas populações. Cada semana do mês de janeiro, as aulas iniciam na segunda semana de janeiro (09/01/2017), até fevereiro (10/02/2017), as turmas tiveram a possibilidade de, em suas aulas, estudarem, debaterem, pensarem sobre um tema específico. A turma escolhida para acompanhar na primeira semana estava a trabalhar com o Português III, a segunda língua dos povos indígenas e estes apresentavam dificuldades na leitura e escrita na mesma. Cada etapa varia de acordo com as demandas e os debates que estão a acontecer.

Esta turma ingressou na licenciatura intercultural no ano de 2015, sendo, portanto, uma turma ainda nova na matriz básica. As aulas foram organizadas de acordo com o professor responsável. Cada professor tinha liberdade para efetuar seu trabalho em sala de aula, tinha sua própria forma de trabalhar. Cada turma, cada população, conta com maneiras específicas de educação.

A licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás conta com turmas em que os integrantes pertencem a vinte e sete povos (Apinajé, Bororo, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Kanela-Araguaia,

Karajá, Karajá-Xambioá, Kayabi, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Metuktire, Tapirapé, Tapuio, Timbira, Xakriabá, Xavante, Xerente, Waura, Yawalapiti), e por isso a busca por um ensino diferenciado e que respeite seus modos de ensinar/aprender, o que leva a pensar na necessidade de pluralidade de modos de ensinar. O tema contextual surge enquanto proposta, enquanto possibilidade de trabalhar dentro da escola a partir de um modo não disciplinar. Assim, pensa-se em novas propostas para a escola e a educação.

No primeiro encontro observado, realizado no mês de janeiro de 2017, durante a aula de português na UFG, havia três questões a serem trabalhadas e que orientavam a aula: a questão da leitura, da autoria indígena (em que se trabalhava o exercício da leitura, a produção de relatos de experiências pessoais sobre a aprendizagem de leituras e o exercício de leitura das palavras relacionadas à leitura do mundo) e a questão da argumentação. A partir de leituras e das produções dos professores indígenas, a aula proporcionava questões que são atuais e que afeta direta e/ou indiretamente a vida das populações indígenas.

É perceptível a noção de que os meios e rumos para a construção de uma escola autônoma de cada povo indígena só ocorrerão através das discussões e decisões dos próprios povos. A ideia de autonomia, de autoria indígena surge enquanto forte conceito a ser trabalhado, construído e discutido durante todo o trabalho com o tema contextual. Afinal, como trabalhar com a segunda língua (o português) e trabalhar com a própria língua materna? Caminhos foram sendo traçados e reflexões foram sendo estabelecidas.

Pensar a ideia de autoria indígena de Munduruku (2017) é “entender que a autoria, aqui defendida, signifique que estes povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento”. Ora, pensar a ideia de autoria é, portanto, pensar nos povos indígenas enquanto detentores de seus saberes e de escrever, eles mesmos, sua própria história e suas formas de viver em todos os âmbitos da sua vida. É a ideia de que os povos indígenas não devem ser colocados na posição de povos a serem tutelados, seja pela sociedade civil, seja pelo Estado e suas políticas.

A ideia de autoria também afeta, como Munduruku aponta, a maneira como a escola e a educação para os povos indígenas são pensadas. Pensar em decolonizar e fazer aparecer as epistemologias destes povos, é colocar em grande destaque o papel de professoras e professores indígenas na questão de novas propostas curriculares que

priorizem os saberes e seus modos de ensinar e aprender. O conceito de autoria indígena auxilia a pensar no protagonismo indígena frente a educação indígenas e como estes devem ser os protagonistas nas mudanças curriculares que estão a ser pensadas ou estão a acontecer nas escolas indígenas e também na própria universidade, mais especificamente, na licenciatura intercultural.

A sala era composta por professores dos mais diversos povos: Xerente, Xavante, Apinajé, Canela. Na primeira parte da aula, fora apresentado o modo como seriam realizadas as aulas durante a semana. Na segunda parte, houve leitura e discussão de um texto sobre a trajetória de uma professora Bakairi e sobre como é transitar entre dois mundos: o mundo Bakairi e o mundo não indígena, não Bakairi. As reflexões foram mobilizadas principalmente a partir da dificuldade com o Português e o estigma que se produz diante das populações indígenas pela falta de acesso à educação escolar.

No texto da aula de Português III, observada em janeiro/2017, objeto da leitura, havia uma discussão do que era considerado selvagem - todos os aspectos da vida dos povos indígenas, em específico, do povo Bakairi- e do povo considerado civilizado na sociedade não indígena. A discussão do texto levou a turma a uma conversa sobre estes dois aspectos, elencando o que deveria ser considerado como selvagem, colocado também na discussão como negativo, e considerado civilizado, colocado em oposição ao primeiro conceito.

É a partir destes aspectos que foram sendo trabalhadas questões de grande importância, para a formação e proposta do curso, acerca de como a ideia de que os conhecimentos produzidos por estes povos foram e estão invisibilizados ou deixados de lado pela própria escola como instituição social. Ela também revela o quanto o projeto político educacional no Brasil esteve envolvido com o modelo eurocentrados, portanto, branco, urbano e de classe média.

Cabe ressaltar que os/as professores/as da UFG que integram a licenciatura são provenientes de diversos campos de conhecimento: Biologia, Antropologia, Letras, História, Matemática. A maneira como eles/as lidam com os/as professores indígenas, nas aulas que são ministradas, possui especificidades que enriquecem a maneira como os temas e saberes são trabalhados. Percebi que o princípio que guiava tanto alunos/as quanto professores/as do curso foi o da necessidade de inserir os saberes das populações indígenas no processo de formação e no modo de pensar o ensino e a aprendizagem na escola. Este princípio possui grande importância; os saberes ocidentais também têm sua

importância para que as populações indígenas possam, e alguns deles reiteravam isso, aprender mais sobre como lidar com o “homem branco”.

A defesa da particularidade da aprendizagem, da possibilidade de ampliar o repertório das crianças indígenas e a valorização das culturas está presente no curso e são defendidas pelos cursistas e pensadores/formadores.

Se cada aprendizagem é diferente, então a gente procura trabalhar com nossas crianças de uma forma equilibrada. A gente ensina duas coisas, do cupê e do Mehĩ. Ele tem que aprender ler, ele tem que conhecer coisas que não é Mehĩ. Ninguém é isolado. Quando eu for trabalhar o tema contextual tenho que ter uma justificativa. Por que eu quero trabalhar com aquele tema? Por exemplo, se eu quero trabalhar com o ritual Pephak, tem que ter uma justificativa. Eu tenho que ter um roteiro, o que eles devem fazer, tem que entrevistar quem, quem participa. Tem que ter preocupação com todas essas coisas. Quando eu me aprofundo na cultura do Mehĩ, eu vou respeitar. Eu acho que dentro do tema contextual a gente valoriza muito a nossa cultura, a gente arquiva, memoriza. Somos jovens. A gente tem que se preocupar com essas coisas, trabalhar com criança, valorizar a própria cultura, conhecer o cupê. Essa é minha fala. Hamré. (XICUN et. al., 2017, p. 310-311).

Na citação, destaco a importância do trânsito entre os mundos. Do trânsito entre as culturas. Este trânsito aparece em meio a discussão dos estigmas e preconceitos. Em sala de aula surgiu à discussão do trânsito entre dois mundos: os professores indígenas estavam a transitar entre o mundo dos povos indígenas e o mundo do homem branco, assim como a professora estava a transitar entre o mundo ocidental e a maneira de produzir conhecimento; de produzir modos próprios de conhecimento das populações indígenas. É a partir destas discussões que a música surge enquanto potencialidade para a mudança curricular.

É a partir dos diálogos entre a educação, a existência de mundos e a luta para o não desaparecimento dos mundos não ocidentais que a música e sua potência pedagógica surge para a educação escolar indígena. Ora, se a escola pode ser um lugar de mudanças de perspectivas e de quebra de estigmas, além de ser um espaço em que abrace as epistemologias tanto dos povos indígenas quanto dos não indígenas, a sua mudança curricular se torna urgente no sentido de atender a uma demanda de não invisibilizar os modos próprios de aprender e de produzir saberes. É na mudança do currículo e do PPP que se torna possível a construção de uma escola que tem como política a decolonização do saber.

Claro que o foco da pesquisa e da observação era perceber como a música se torna central nas propostas curriculares das populações indígenas que fazem parte do curso de licenciatura no núcleo Takinahaky; mas as maneiras de movimentação e as discussões outras naquele espaço também me interessaram e compuseram o cenário do

qual fui parte. Portanto, o modo como os professores e as professoras dos diferentes povos indígenas do curso pensava sobre o que pode e deve ser proporcionado pela escola indígena me interessou porque revela o que para eles e elas é a educação escolar.

As discussões em sala de aula apresentavam as preocupações deles e delas sobre a forma e os materiais usados em sala de aula pra trabalhar determinados temas e a contextualização e articulação com sua cultura.

No currículo já tem, porque a escola é indígena mesmo, do nosso povo. Então a gente já tem isso no currículo, mas ainda tem muita coisa que, como que eu falo, que a gente vai mudando, porque, as vezes, livro didático a gente não tem os livros, mas a gente pega, um exemplo muito importante, por exemplo, quando a gente tem o livro didático do indígena, que ele fala sempre de, tipo assim, coloca lá: a zebra, o urso, o leão; então a gente muda isso aí porque são animais que não faz parte da nossa história, então em vez de nós falarmos do leão, a gente fala da onça, em vez de falar da zebra, a gente fala da capivara, da anta; mais ou menos nesse segmento, uma coisa dentro da nossa realidade, porque se não trabalharmos dentro da nossa realidade, tanto a questão cultural, como os saberes, vai ficar difícil. (Entrevistado 1)

A discussão sobre a música surge, num primeiro momento, em meio às conversas nos intervalos e na hora do almoço e jantar, ou seja, fora da aula. Estas últimas eram feitas no restaurante universitário da UFG, e havia tempo, cerca de duas horas, para discutirmos sobre assuntos que iam para além daqueles que estavam sendo trabalhados em sala de aula, apesar da ligação direta.

A primeira conversa sobre música foi com um técnico administrativo Karajá que pertence à turma de 2017. Resolvi então, escolher um percurso: definindo sobre quais aulas eu participaria. E, assim, um professor Karajá veio conversar comigo e fazer algumas perguntas para se inteirar com o ambiente. Mostrei-lhe aonde ficava o restaurante universitário e conversamos sobre a vida com seu povo, como descobriu o núcleo, também sobre a minha vida e sobre como ele decidiu cursar a licenciatura de formação de professores indígenas da UFG.

O povo Xavante, como mais para frente relatarei, a todo momento - apresentação de trabalho, de seminário, início das aulas, durante as orientações - estava a cantar. A música se faz presente em momentos das aulas, mas principalmente durante as atividades que ocorrem aos sábados. Os sábados são os momentos em que as pesquisas que estão em desenvolvimento são apresentadas aos demais colegas.

Nesses momentos, há também, antes das apresentações, as cantorias: cada estudante que irá apresentar convida para a frente da sala seus iguais para apresentarem-se. Cada povo possui características nos seus cantos que saltam nas primeiras vezes

escutadas: os Xavantes apresentam músicas dominada pelos homens, graves e que chamam a atenção pela sua virilidade. A participação das mulheres existe, mas está mais como coadjuvantes. As mulheres Guajajara apresentam uma forte presença nas músicas do seu povo, dando a entender que elas respondem aos cantos dos homens, que cantam ao seu lado. É um canto mais agudo que dos Xavante. O canto Apinajé se torna diferente dos demais. Enquanto os homens estão a movimentarem-se diante das mulheres, estas parecem responder aos cantos dos primeiros.

A aula de Português III foi dividida em duas partes: término da discussão sobre o texto da aula anterior e a questão do vocabulário: diversas palavras que para nós ocidentais/ocidentalizados não precisam de uma explicação, para eles não são tão evidentes assim. E percebi, naquele momento, a complexidade para explicitarmos o significado das palavras.

Esta experiência foi à primeira para perceber uma coisa demasiado óbvia: o português era a segunda língua dos povos que ali estavam presentes. Algo tão óbvio, que talvez por isso, foi uma grande surpresa para mim. Talvez por ser o primeiro contato, aspectos que já são mais que percebidos por outros antropólogos ou profissionais que estão a trabalhar com as populações indígenas não salte tanto aos olhos.

A segunda parte da aula foi uma discussão sobre o que é autoria e o que seria considerada autoria indígena. Para isso, foram feitas duas atividades: a primeira foi a organização de grupos que discutiram, antes de ler o texto do Daniel Munduruku sobre a autoria indígena, o que significa autoria e o que significa autoria indígena. A discussão foi extremamente rica, e levou a reflexões acerca da ideia de autor para o homem branco e para os povos indígenas.

Tanto professoras quanto professores indígenas estavam a refletir sobre o que era autoria indígena e até mesmo a pensar sobre as questões de autonomia e as relações desta com o Estado e os órgãos que estão a regular a educação indígena. Afinal de contas, como estabelecer esta autoria se os órgãos estatais e seus representantes (na grande parte das escolas indígenas, com exceção de poucas escolas, há trabalhadoras e trabalhadores não indígenas em cargos de administração da escola) estão a negar os modos próprios de ensino e aprendizagem?

Pensar a autoria no contexto da educação escolar indígena é refletir sobre como a escola e a educação escolar indígena deve estar alinhada para com os saberes destas

populações e como estes saberes estão a ser produzidos, organizados, pensado e refletido. Se vão ou não estarem no currículo da escola, a própria comunidade deve decidir e como devem ser trabalhadas. A questão da música é somente um exemplo diante dos milhares de propostas curriculares que podem surgir no contexto específico de cada povo. A autoria, portanto, é um elemento caro para as populações indígenas no contexto escolar, pois ela proporciona pensar na importância dos próprios povos indígenas gerirem como a educação deve ser trabalhada e como a escola deve estar estruturada.

Além disto, o consenso sobre a importância de se debruçar nesta autoria indígena existia em sala de aula, pelo fato de que professoras e professores concordavam com a ideia de que era de suma importância que os próprios povos indígenas tomassem as rédeas das produções que estavam ligadas direta e indiretamente, sobre qualquer aspecto da vida destas populações.

Afinal, como dizer de autoria em mundos fora do ocidental/ocidentalizado e que delimita a ideia de indivíduo de maneira tão forte? O que pareceu um consenso para todos aqueles que falaram é que autor/autoria é algo extremamente complicado e estranho, pelo fato de que não há dono de um saber, conhecimento, como existe o dono de um livro. Para eles, tudo se faz em conjunto, e como a pintura, pertence ao povo, como disse um professor do povo Krahô.

Quando foram falar sobre o que é autoria indígena, eles falaram dos povos indígenas enquanto autores de produções, como a música, a pintura. Também falaram que quando pensam em autoria indígena, percebem tal questão e a possibilidade de mostrar para o homem branco a história deles segundo eles mesmos, e que isso era importante. Educar o homem branco é uma das grandes necessidades dos povos indígenas.

Conversávamos sobre a questão dos direitos autorais e como isso implicava na questão indígena, baseando-nos nas discussões de Manuela Carneiro da Cunha (2015) sobre cultura e “cultura”. A autora trabalha com as noções de cultura produzida pela ciência ocidental e como isso impacta nas percepções indígenas, ao contato com órgãos e pessoas ligadas a ciência, a igreja ou militantes, sobre seu mundo e sua maneira de relacionar com o Estado, em específico o brasileiro. Após as discussões, fizemos a leitura de um texto de Daniel Munduruku sobre a autoria indígena e como era o ler e escrever para o povo deles e delas e as diferenças entre o ler e escrever do povo branco.

Pela parte da manhã, foram discutidas algumas palavras que não eram entendidas pelos professores indígenas. Mas a discussão acabou trabalhando com tempo verbal, os pronomes pessoais e as conjugações. Colocar os verbos no plural ou singular a depender do pronome ainda era complicado, e alguns pronomes não faziam sentido existir, como “vós”, pronome que já não usamos no dia a dia.

Quando cheguei na sala, naquela manhã, um professor do povo Xerente, olha para mim e fala: chegou atrasado! Todos dão risada. Parece que a cada dia que passa é como se fossemos nos tornando colegas de sala de aula. Apesar de ser monitor, sento-me nas cadeiras não na mesa da professora, mas como estudante da licenciatura, e participo de todas as atividades não como professor, mas como se estivesse aprendendo o português, o que de fato estou. É um momento extremamente interessante, e sinto-me feliz por participar da aula. Essa sensação me leva a noção de pertencimento, de negociação, próprias a pesquisa etnográfica.

A concepção utilizada de etnografia aproxima-se a ideia de Peirano

[...] a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar. Esses momentos são arbitrários por definição e dependem, hoje que abandonamos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas, da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem. E é assim que nos tornamos agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas nativos/etnógrafos. (PEIRANO, 2014, p. 379).

E a autora prossegue:

Os etnógrafos de um século atrás iam a campo com um projeto aberto, sempre dispostos a reconfigurar as questões originais e colocar outras, de forma criativa e ousada. Era o momento da exploração (no duplo sentido). Mas aprendemos, daquele momento em diante que o “método etnográfico” implica a recusa a uma orientação definida previamente. O refinamento da disciplina, então, não acontece em um espaço virtual, abstrato e fechado. Ao contrário, a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual. (PEIRANO, 2014, p. 381).

É perceptível, portanto, que a etnografia é um processo pelo qual a antropologia vai se configurando e reconfigurando suas perspectivas e paradigmas a partir do contato que vão sendo estabelecido pelas pessoas, sendo estas estudiosas da área ou não. É a partir do contato, das reflexões e diálogos que são estabelecidas novas concepções sobre o tema que está a se debruçar. São repensados diversos aspectos da Antropologia e são modificados a partir desse repensar. A ideia, por exemplo, de neste texto ter como base referencial não somente autoras e autores não indígenas, mas também os pensadores e pensadoras indígenas, que estão refletindo sobre diversos aspectos que afetam a vida dos povos indígenas no Brasil (Educação, políticas voltadas para os povos indígenas, a

colonialidade do saber e do poder e processos de decolonização) pode ser pensado como Peirano (2014) está a pensar a etnografia: a disciplina Antropologia vai sendo repensada e reestruturada, principalmente com as reflexões de autoras e autores indígenas na área.

Minha grande apreensão antes das aulas começarem, era como me portar, como fora dito anteriormente, e também como conversar com aquelas pessoas. E a etnografia começou neste momento. Até mesmo antes do estar em sala de aula e estabelecer diálogos. Tenho sérias dificuldades de conversar, e pelo fato de serem professores indígenas, minha preocupação acaba dobrando, por medo de ofendê-los. Busco, a todo momento, tentar quebrar com essas ideias e ao mesmo tempo vou descobrindo maneiras de me aproximar deles. Eles normalmente fazem grupos nas atividades entre os parentes, como eles falam, o que se torna óbvio pelo fato de a maioria deles não conhecerem todos os outros povos.

A questão de as salas de aula possuírem professores/as de diversos povos acaba por enriquecer os debates e a própria formação dos que estão a cursar a licenciatura quanto daqueles/as que ministram as aulas. Ora, a realidade dos povos indígenas no Brasil é diversa, mas a violência é algo que marca todos os povos e suas lutas; apesar de terem especificidade, quando os povos entram em contato, acabam por produzir maneiras de lutar e de pensar novas formas de produzir esta nova escola, que será diferente em cada povo.

No seguir do dia houve também atividade voltada para trabalhar a questão dos pronomes e a quais substantivos eles estavam se referindo na frase. Isso também era algo que, para eles, era complicado. Uma professora, Canela, me fala que odeia Português, e realmente dá para entender o motivo: é uma língua com várias regras que são de fato CHATAS! Mas que odiava mais Matemática do que o Português.

Na segunda parte da aula, à tarde, foram passados três vídeos com o objetivo de trabalhar com a questão da autoria indígena. Nos dois primeiros, duas figuras importantes, Daniel Munduruku e Olívio Jekupé abordam sobre as suas produções e a importância de as populações indígenas passarem a produzir sobre seu mundo e sobre a situação que vivem no Brasil. O primeiro intitulado, *Olhar Indígena* - Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena⁶, o segundo intitulado Literatura

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSyjc4QKsE>. <Acesso: janeiro de 2017.>

verdadeiramente brasileira - Olívio Jekupe⁷ e o terceiro vídeo foi um clipe do grupo BroMcs⁸, grupo Guarani e Kaiowá que discute diversos temas, como a demarcação de terras indígenas e a situação do povo Guarani e Kaiowá.

Houve a construção de três questões que guiavam o debate: a primeira com relação à representação na fala de Daniel Munduruku - a segunda foi qual o ponto mais importante, na opinião deles, acerca da fala de Olívio Jekupé. E a terceira sobre qual relação existe entre a autoria indígena e o *rap* guarani.

Além da discussão sobre a autoria indígena, foi-se discutindo as formas de aprendizado fora da escola, e a partir daí surgiu a discussão, por mais que rápida, da música enquanto processo de aprendizado e da sua presença na educação escolar indígena. A professora pediu para que se falasse sobre a educação formal e a educação que temos fora da escola, e acabei perguntando: "afinal, existem outras maneiras de aprender sobre o mundo e nós mesmos? A música pode nos ensinar sobre o mundo e nós? A música vai até a escola? "

Um professor Canela prontamente respondeu: "a escola vai até o pátio e o pátio vai até a escola. Comunidade e escola estão integrados na minha aldeia". Por mais curta que tenha parecido essa discussão, todos afirmaram que a música está presente na escola e que a partir desta, pode-se produzir conhecimentos. São estas perspectivas que orientam determinados povos a produzirem propostas que transformam o currículo, criando possibilidades para se trabalhar com o pátio enquanto ambiente que produz conhecimento e que possui sua importância para os processos pedagógicos na e para além da escola. O interessante deste debate é que eles explicitaram muito acerca da importância do aprender e das formas que se aprende no seu povo, que também possui sua riqueza e importância dentro da formação da criança. Alguns disseram que sim, e outros disseram que dependia do momento.

No dia 12/01/2017, o que foi discutido na parte da manhã foram as duas questões que estavam elencadas no dia 11/01/2017. O que mais me chamou atenção foi a discussão sobre o *rap*. Alguns professores ressaltaram a questão de o *rap* não ser uma música indígena, mas que veio de fora do país, e, falando como Olívio Jekupé no vídeo, disse que talvez seria melhor o povo Guarani utilizar da música deles mesmos para falar

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eXYHkTZSWDQ>. <Acesso: janeiro de 2017.>

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmOg>. <Acesso janeiro de 2017.>

dos problemas que estão passando. Eles ressaltaram a importância de se trabalhar, através da música, os problemas que acontecem com o seu povo.

Na parte da tarde, fiz uma apresentação da entrevista de Darlene Taukane⁹, com o intuito de mostrar-lhes como é organizado um seminário. Ao tempo em que ia falando, a professora ia me interrompendo para mostrar aspectos importantes numa apresentação. Eu estava nervoso, até pelo fato de me policiar a todo momento sobre como deveria falar com eles. O medo de ofendê-los ainda era muito presente no dia a dia da etapa, principalmente por haver diversos povos ali, com suas singularidades.

Após minha apresentação, alguns fizeram questionamentos, de assuntos que acabaram surgindo na apresentação. Um deles foi: você acha que o povo indígena vai ser extinto? E por quê? Foi uma grande surpresa ter ouvido aquilo, e respondi falando que achava que não, pelo fato de a população estar crescendo e também pelas lutas que os povos indígenas estavam travando há mais de 500 anos com os povos ocidentais/ocidentalizados.

A questão do fim dos mundos novamente surge em meio às discussões na aula de Português III. O tema do fim dos mundos dos povos indígenas surge a todo momento, de diversas maneiras. É uma discussão sempre presente e em qualquer aula. As discussões sobre a luta dos povos indígenas para que seu mundo seja respeitado pelo mundo dos não indígenas se torna presente, principalmente diante dos últimos acontecimentos, como a CPI da Funai, com a intenção de desmoralizar a instituição e questionar o processo de demarcação de terras para os povos indígenas. Além disso, os conflitos que acontecem nas terras indígenas com as populações que moram nas suas proximidades está sempre presente nas discussões. A escola, em diversas discussões, seja na aula de português ou nas outras aulas que participei, surge como possibilidade de ser uma ferramenta para auxiliar na luta contra o fim dos mundos.

Tentei trabalhar também com algumas questões envolvidas, como a da aculturação. Falei sobre o pensamento de certos antropólogos do início do séc. XX, que acreditavam que as sociedades iriam ser destruídas a partir do contato com o mundo ocidental. Acabamos por discutir uma fala de uma jornalista que atacava os povos indígenas, por utilizarem tecnologia não indígena, do homem branco.

⁹ TAUKANE, D. Y. **Educação escolar entre os Kurâ- Bakairi**. Cuiabá – MT: Edição da Autora, 1999.

Perguntei para o professor do povo Krahô qual era a resposta dele diante destas afirmações. Ele falou que eles preferiam não argumentar, que só ouviam, mas que logo os antropólogos iam embora. Ele questionou: viver como a gente vive eles não querem, mas obrigar-nos a viver desse jeito, eles tentam obrigar.

Durante as aulas, um professor indígena, veio perguntar para mim algumas palavras e seus significados. Percebi o quanto é difícil tentar explicar determinada palavra, e esta palavra era provocar. Passados alguns minutos, acho que ele entendeu o significado da palavra e fomos para a sala de aula. Chegando lá, estava ocorrendo a montagem das apresentações e após o intervalo aconteceu a apresentação do primeiro grupo. Eles apresentaram muito bem o texto de seu seminário.

Antes de iniciar as apresentações, estava a conversar com o professor indígena sobre a música na escola dele. Ele diz que é extremamente importante a música para as crianças e que está discutindo na escola para se colocar no projeto (projeto político pedagógico). Ele é cantor, e fala que a música é muito importante para o povo dele e para a escola.

Houve a apresentação de mais três grupos, no total de cinco, e a discussão era sempre levada ao mesmo lugar: o movimento indígena, a sua importância, a importância de estar no movimento e em movimento. Destas falas destaco que ao falar do movimento indígena eles falavam no singular e sempre se remetiam à ideia de estar em movimento para suas lutas e causas. Outros pontos importantes abordados foram como os povos indígenas estão a se auxiliarem; a importância em estarem juntos nas lutas diárias e o fato de o curso de licenciatura, nas salas de aulas terem professores indígenas de diversos povos. Pensar dessa maneira, de estar em movimento não só com seu povo, mas também com outros povos que sofrem as mesmas violências é, de fato, fortalecer a luta e estes movimentos.

No último dia de aula, foi o momento para discutir tudo aquilo que fora trabalhado nos seminários. Por serem seminários que tratavam de entrevistas com grandes figuras do movimento indígena brasileiro, acabou-se discutindo a questão do movimento indígena e tudo aquilo que estava conectado a ele.

O que mais eles chamavam a atenção era para a importância do movimento, de se movimentar. E a educação também estava como foco, pelo fato de que, ao apreender os conhecimentos dos brancos junto aos conhecimentos dos povos indígenas, eles poderiam lutar de maneira melhor para que seus direitos fossem assegurados. A grande

batalha pela educação é poder obter conhecimento dos povos não indígenas. Os professores acreditam que este conhecimento é necessário. É necessário pelo fato de (este é um dos motivos) que as populações indígenas só serão escutadas, segundo os professores indígenas, só a partir do momento que tiverem conhecimento, que tiverem uma graduação, uma pós-graduação, pelo fato de que só assim os brancos irão escutá-los.

Mas também percebem a importância de se trabalhar com os conhecimentos indígenas dentro da escola. Surge a importância de esta inserir os conhecimentos indígenas e estar no pátio, como disse o professor indígenas anteriormente, e que o pátio esteja na escola.

A grande maioria das produções de conhecimento dos ocidentais/ocidentalizados sobre os povos indígenas não é satisfatória para os segundos. Para eles, a partir destes conhecimentos produzidos, há a produção de preconceitos que provocam processos de violência, de morte. É preciso, portanto, educar os povos brancos. Mostrar para estes que os povos indígenas têm uma contribuição imensa, não só no campo acadêmico, mas em todas as áreas.

A aula de Português III movimentou assuntos que são de suma importância para os povos indígenas, já que a turma afirmava a todo instante que era necessário estar em movimento (no movimento) para que os direitos dos povos indígenas não fossem retirados e que outros direitos fossem conquistados.

O interessante foi perceber que os professores indígenas estavam sempre a ligar a luta pelos direitos à educação. É necessário, para eles, adquirir o conhecimento do branco, do não índio, para que eles possam, e essa era a palavra que eles sempre utilizavam, “desenvolver”. Para eles é muito importante a educação, para que o futuro de seu povo esteja garantido. A ideia de se garantir o acesso à escola parece estar também diretamente ligada a ideia de poder trabalhar com os saberes dos povos indígenas dentro de sala de aula.

Júlio Kamêr (2013), professor da Escola Estadual Indígena Tekator, na aldeia Mariazinha, produziu uma pesquisa que relaciona a importância da música para que os problemas decorrentes das queimadas em sua região pudessem ser trabalhados com o objetivo de diminuir o índice de acidentes, evitando assim, a destruição dos recursos naturais. A partir das músicas tradicionais, protege-se, segundo o autor, não somente a

natureza, mas os próprios modos de viver e de produzir conhecimentos dos povos Apinajé.

Kamêr já aponta qual é a noção do que a escola deve fazer e do que ela realmente faz:

A estrutura escolar não tem capacidade de atender à demanda social Panh . O único jeito é ela acompanhar o ritmo da aldeia, apenas com diálogo equilibrado sem interferir na organização do outro. Os professores Kup estão ali de fato isolados, apenas preocupados com o seu modo de entender as coisas do seu mundo, e não questionam, mas sim apenas criticam que não está agradável. (KAMÊR, 2017, p. 163).

Em um determinado momento, em que se discutia a relação entre o branco e os povos indígenas, um professor Xerente me pediu para falar junto com ele sobre esta questão. Ele afirma que é muito importante ter parceiros, mas que às vezes o branco, mesmo quando tenta ajudar, acaba por tentar ser paternalista. Ele me pergunta qual é o significado desta palavra, e eu explico que é uma atitude que tenta restringir as liberdades das outras pessoas, falando como deve fazer e o que se deve fazer.

Após a nossa fala, um professor Xerente pede a fala e diz: “mas não podemos deixar de perceber a importância das instituições, que por mais que tenham lados negativos, existem lados positivos”. E dá o exemplo do financiamento que a FUNAI e outras instituições oferecem para os povos indígenas criarem articulações e outras questões que são importantes para se desenvolver segundo os professores indígenas.

Durante o sábado, as aulas dividiram-se em dois momentos: na parte da manhã, ocorriam orientações sobre os trabalhos a serem apresentados na forma de seminário e sobre a produção dos trabalhos finais, e na parte da tarde, aconteciam as apresentações de seminário, das pesquisas que os professores estão realizando. Os professores indígenas foram divididos em diversos comitês, de acordo com seus povos: Comitê Xavante, Timbira, dos povos do Xingu etc.

A dinâmica dos comitês no NTFSI segue o propósito de que cada povo ou grupos de povos se reunissem e produzissem debates e reflexões acerca das atuações que a escola pode tomar diante da realidade dos povos em questão. A proposta era a de pensar modos próprios de aprendizagem e de produção de materiais e Projetos Políticos Pedagógicos que estivessem alinhados com as formas de produção de conhecimento de cada povo.

É a partir dos comitês que a Universidade e a escola debatem com a própria comunidade para pensar o que de fato é a escola para estes povos e quais são os grandes

obstáculos para que esta instituição seja de fato intercultural, que atenda às demandas das populações indígenas. É a partir dos comitês que se organizam os debates que são caros para a comunidade.

A primeira coisa com a qual me deparo durante as orientações de trabalho num sábado é a reunião do comitê xavante cantando antes dos trabalhos iniciarem. O seu canto é forte, como se estivesse se preparando para a guerra, ou para mais um dia de trabalho na licenciatura. Eu tinha combinado com um professor Kamaiurá para conversarmos sobre a roda de conversas que ocorreria no dia 08/02, sobre o audiovisual enquanto recurso utilizado pelas populações indígenas e a importância deste para as lutas.

Fui ao Comitê Xingu e os vi se preparando para as apresentações que aconteciam na parte da tarde da aula do sábado. As apresentações de trabalhos durante a tarde dividiam-se em duas áreas: as natureza, linguagem e as culturais. Um dos professores veio conversar comigo pelo fato de eu ter me apresentado à turma e explicado o motivo de estar no núcleo. Ele veio me perguntar se eu tinha violão, e na minha afirmativa, pediu para eu levar naquela tarde, para ele tocar.

À tarde, aconteciam os seminários, onde cada professor indígena apresentava seus trabalhos de final de curso, ou do PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de iniciação científica) ou PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Todos eles cantaram antes de iniciarem suas apresentações, revelando a importância da música para estes povos. Todos eles chamaram seus “parentes” para cantarem com eles o canto de seu povo (Guajajara, Xavante, Tapirapé).

Em outro momento, conversando com uma professora que ministrava aula na licenciatura, ela contou-me relatos das aulas que ministrou para os professores Xavantes e falou como em cada momento a música apresentava-se: em determinados momentos, ela surgia para que se espantasse o sono ou a preguiça. Em outros momentos, era importante cantar pela alegria que contagiara a sala de aula. Outros momentos, como já informado, era importante cantar para começar os trabalhos e dar ânimo para o dia de aulas que estava por vir.

Como as aulas eram o dia inteiro, desde as 08:00h até as 17:00h, de segunda a sábado, durante todo o mês, a etapa que ocorria na cidade de Goiânia era exaustiva, e a música estava ali para ativar os ânimos. A música, mais uma vez, surgia enquanto elemento relevante para as apresentações, para iniciar as atividades. No fim das

apresentações, encontrei-me com o professor que me pedira o violão, e ele começou a tocar; em uma roda com cerca de oito professores indígenas, que começaram a cantar músicas religiosas, mostrando assim a força que as missões têm entre os povos. Estavam a cantar algumas estudantes, e todos sabiam das músicas. As músicas não indígenas fazem parte da vida cotidiana destes povos, pelo contato que possuem com a população não indígena, e é até mesmo uma discussão. Um dos entrevistados aborda a questão do celular e a falta de interesse que a nova geração tem para com as músicas do seu povo.

Ele aborda que com os celulares, o acesso as músicas não indígenas ajudam a não motivar a nova geração nas músicas do seu povo. Mas também ressalta a importância deste aparelho para as gravações de músicas indígenas e preservar a memória de seu povo. Outra questão interessante que aponta é que, ao gravarem as músicas do seu povo no celular, há uma intensa troca ou apresentação com outros povos, fato que ocorre também no espaço do núcleo.

Logo em seguida, o professor pegou e começou a tocar todo tipo de música, se revelando um excelente músico. Ele sabia tocar uma variedade de músicas, mas não tocou música do seu povo. Talvez a música do seu povo seja importante demais para ser tocada em determinados momentos.

Durante o mês no qual ocorre a etapa, foram acompanhadas mais duas disciplinas: uma que se denominava Ritos Sociais e outra Terra e Territorialidade. Ambas buscavam, dentro das temáticas propostas, trabalhar com aspectos dos saberes ocidentais/ocidentalizados e fazer com que este não fosse a única perspectiva colocada em sala de aula, tanto no curso de licenciatura e, mais importante, nas salas de aula das escolas indígenas.

A formação de professores que propunha a debater maneiras de inserir modos próprios de pensar e produzir conceitos e constructos, baseados em mais de uma epistemologia, era o que guiava tanto professor/as indígenas quanto professores/as não indígenas. Construir possibilidades para estas epistemologias na escola e possibilidades para que os saberes dos povos indígenas sejam escolarizados é uma árdua tarefa, e a busca por caminhos também se mostra desafiante.

Era interessante perceber por quais caminhos e através de quais materiais os/as professores/as que ministravam as aulas na licenciatura traçavam o debate dos temas: a produção de livros, de resenhas, apresentações em sala de aula, discussões em sala de

aula, seminários. Os recursos foram utilizados de várias maneiras e a construção de uma educação intercultural ocorria, portanto, das mais variadas formas.

E a música era uma das possibilidades. Ela apresentava e apresenta potencialidades para a produção desta nova escola que estava a propor, diferenciada em cada povo, mas com força em meio a todos eles. Durante as aulas com o tema contextual (conceito que substitui as perspectivas de ensino/aprendizagem) Terra e Território, a discussão pautava-se em como os professores indígenas e seus saberes apreendem estes dois conceitos presentes nas discussões da luta e direito à terra. E a música estava presente ao discutirem as músicas que falam da terra e, quando ocorriam apresentações sobre a concepção de terra e territorialidade para os professores presentes na discussão.

Pensar a ideia de interculturalidade, como vemos nas discussões sobre os conceitos de terra construídos pelos povos indígenas deixava bem claro que o conceito era de fato diferente em diversos aspectos, e, de modo igual isso acontece nas Ciências Humanas.

Silva (2010) nos ajuda a refletir sobre a educação bilíngue intercultural quando afirma que

O reconhecimento da cultura e da língua materna, bem como da realidade intercultural em que se inserem os indígenas, requer que a educação seja capaz de atender a esse desafio entendendo a cultural cotidiana como o ponto de partida para a compreensão de novos conhecimentos e de novas metodologias. Nesse sentido, não só se valoriza o conhecimento do próprio, mas também se sistematiza e utiliza propositivamente a cultura materna para se aprender acerca de outras culturas, conhecimentos, apropriando-se dos elementos considerados necessários para a melhoria da qualidade de vida do povo. (SILVA, 2010, p. 16).

Esta pedagogia produzida pelas populações indígenas cria uma perspectiva de escola que, assim como falado pelo professor indígena, sai dos seus muros e está presente na vida cotidiana, no pátio, e o próprio pátio ocupa seu lugar de destaque nas escolas, na educação.

A fala de Silva (2010) vai nesse sentido de pensar o contexto político-social no qual a licenciatura intercultural e as escolas indígenas, os professores indígenas, e os professores da licenciatura estão inseridos. A escola se torna, portanto, um lugar de produção de saberes e fazeres em sintonia com as lutas de cada povo, e com a especificidade desta luta travada há séculos.

Ora, em todas as discussões e produções durante os temas contextuais, a ideia de interculturalidade estava presente, e por isso podemos refletir a música, enquanto

conceito de produção no Ocidente e nos povos indígenas, como uma pedagogia para ser efetivada nas escolas indígenas. (HERBETTA, 2016). Anciãs e Anciões, líderes, cantoras e cantores, se unem a partir deste conjunto de lugares e saberes que é a escola, o pátio, o curso de licenciatura, os movimentos (e o se movimentar). A partir desta gama de circunstâncias e processos, acabam por criar novas pedagogias, não tão novas para eles, mas novas para esta escola em processo de construção.

Esta escola, em que tanto o conhecimento ocidental quanto os saberes dos povos indígenas estarão presentes. A ideia é, portanto, proporcionar um ambiente em que estejam os saberes dos povos indígenas, mas que também proporcione a reflexão sobre os saberes do ocidente.

O que eu penso assim, nós estamos aqui na universidade, por exemplo, um dos grandes objetivos meu é porque existe várias e várias palavras que eu não conseguia saber, que hoje sei. Aí eu fico pensando como é que eu vou chegar lá em Brasília pra mim entrar no senado ou entrar na câmara dos deputados ou falar com o diretor; como é que eu vou saber me expressar? Porque hoje é isso que quando eu falei da cultura, eu vejo né, porque eu sou liderança quase 20 anos, que eu to na liderança, então hoje eu vejo assim, a briga não é mais do cocar, a briga não é mais da bordo, a briga não é mais da espingarda, a briga não é mais da flecha, a briga é do papel. (Entrevistado 1).

Assim, é preciso

[...]nós ter conhecimento disso aí, isso tá garantido, como é que vai ser respeitado esse garantimento? Como é que vai ser respeitado? É onde eu falo né? Às vezes, aqui mesmo na universidade eu brinco direto e brigo com o pessoal num bom pensamento, eu falo, eu perguntando assim aos meus colegas: como é que é as músicas da sua comunidade? Aí eles contam. Tem muita música bonita? Tem. Você tem aí no celular? Não tenho. Mas tem um forro, tem não sei quem. Falei: pois é, será que você tá certo? Não vou dizer que você não pode conhecer isso aí. Então é nesse sentido que eu tento levar a mensagem pra meu povo. (Entrevistado 1).

Ora, como proporcionar esse “garantimento”(sic) para a entrada destes conhecimentos dentro do ambiente escolar? Como garantir tais direitos na carta constitucional dentro do ambiente de sala de aula? Todos estes questionamentos estão a ser refletidos a partir do tema contextual e das novas propostas curriculares que estão a ser produzidos pelas professoras e professores indígenas no NTFSI.

Durante as discussões no tema contextual Ritos Sociais, a ideia de estabelecer modos próprios de compreensão sobre determinados aspectos surgiu. Este conceito é bastante utilizado nas Ciências Sociais, com destaque para a Antropologia, desde a consolidação desta ciência. Havia certa preocupação sobre o debate deste conceito. Houve, também, a partir das discussões sobre qual era a ideia dentro da Antropologia e, conseqüentemente, a construção deste conceito durante as aulas.

Esta construção sobre como deveria ser conceituado pautava-se principalmente nas apreensões dos professores indígenas e como eles, a partir dos seus modos de conhecer, de apreender, e da conceituação dada pelas ciências humanas. O processo de conceituação ocorria a partir de leituras de trabalhos feitos por professores indígenas (monografias, artigos) e era feito a partir da concepção de cada povo: vários conceitos sobre o termo surgia, aproximando e se afastando a partir da ideia produzida por cada povo.

Durante as aulas sobre as línguas Timbira, ministrada pela mesma professora de Português III, a música revelou-se mais presente. Ministrei uma aula que tentamos trabalhar com prefixos, sufixos e radicais nas línguas dos povos Krikati, Krahô, Kanela e Gavião, e ao final desta aula, o senhor que era o mais velho e líder de uma aldeia do povo Kanela, cantou para encerrar a aula.

O ato de cantar em sala de aula parece ser importante quando pensamos em uma escola que traga a sabedoria dos grandes mestres de cada povo. O cantar surge enquanto potência para proporcionar a escola a entrada dos saberes que são caros para estes povos. A música possui elementos que auxiliam na construção dos saberes: ao cantar, aprende-se sobre o mundo, e auxilia não somente na contínua tarefa de (re)construí-lo, mas também de não deixar com que este mundo desapareça. A música ensina sobre animais, plantas, os lugares que os povos vivem, sobre os próprios povos e sua maneira de viver.

Após a cantoria do professor Kanela, uma professora Kanela me explicou que aquela música era a de apresentação da parte que aquele professor fazia. O povo Kanela era dividido em 8 grupos internos, que integram a aldeia. Para cantar, ele portava-se extremamente sério, e toda a sala entrava, no instante em que ele começava a cantar, em silêncio.

2.3. Etapas em terras indígenas

Quando se vai às escolas indígenas, tanto dos povos Apinajés e Krahôs onde estudantes da licenciatura atuam, percebe-se as tensões e especificidades nas propostas de uma escola diferenciada. Estas tensões e especificidades ocorrem em duas frentes: a relação das novas propostas de educação frente ao Estado, representado pelas secretarias de educação estaduais (SEDUC) e a relação com professores, coordenadores e/ou

diretores das escolas não indígenas e com as próprias comunidades. Estas tensões vão modificando-se de acordo com o povo e a maneira como o próprio estado relaciona-se com este ou aquele povo.

Durante as etapas do segundo semestre de 2017, a participação aconteceu nos comitês Krahô e Apinajé. Os territórios indígenas estão localizados no Estado do Tocantins, e isso se torna importante ressaltar principalmente pela maneira como o governo estadual está a lidar com estas populações, mais especificamente a própria secretaria de educação do estado.



Figura 1 Mapa dos povos indígenas do Estado do Tocantins.

Fonte: <http://www.palmas.org/indians/tocmapindios.gif>

Durante as etapas, atividades foram propostas de acordo com as particularidades formuladas pelos estudantes e pelas comunidades. Na etapa Apinajé, fora proposta a discussão sobre as músicas Apinajé e o seu papel e importância dentro de uma nova proposta educacional. A atividade principal era a produção de um documentário, que tinha como público alvo professoras e professores das escolas apinajé, buscando discutir a importância da música. Já na etapa Krahô, a proposta era a discussão sobre saúde indígena e a questão do alcoolismo.

Nas páginas que seguem apresento as vivências das etapas nos comitês Apinajé e Krahô.

2.4. Etapa Apinajé

A etapa Apinajé aconteceu na aldeia Bonito, na Escola Estadual Indígena Tamkak e girou em torno da produção de um documentário sobre a música do povo Apinajé e qual a sua importância no mundo deste. A escola Tamkak dispõe de um edifício com duas salas de aula e uma sala de professores, além de contar com 5 funcionários, segundo o Censo/2017. A etapa foi realizada durante cinco dias nos turnos da manhã e da tarde. É importante ressaltar que a proposta para a discussão sobre música nesta etapa foi resultado de debates entre o professor coordenador do comitê Apinajé e os estudantes Apinajés da licenciatura intercultural. A etapa aconteceu entre os dias 16 a 21 de outubro.

Esta e outras aldeias encontram-se próximas à cidade de Tocantinópolis, cidade localizada as margens do rio Tocantins, na fronteira entre o Estado de Tocantins com o estado do Maranhão. A cidade possui aproximadamente 20.000 habitantes e na relação da população indígena com a população da cidade existem tensões. O povo Apinajé está a visitar a cidade, seja para resolver questões com o Estado, seja para obter produtos provenientes da cidade, e os habitantes da cidade oferecem diversos serviços para esta população, além do ensino (existem professores não indígenas nas escolas Apinajés).

Ao chegar na aldeia Bonito as duas construções que surgem, para mim, contrastantes das outras são a escola e o posto de saúde. Diferentemente das casas Apinajé, construídas com telhado de palha e as paredes de barro, a escola se apresenta como uma construção alheia com relação às outras casas: paredes de tijolo, teto de telhados e separação em cômodos (espaços específicos): salas de aula, coordenação,

direção, como uma escola ocidental se encontra organizada do ponto de vista da estrutura arquitetônica.

Quando me encontrei com os alunos Apinajés no primeiro dia de aula, a discussão sobre a escola e seus enfrentamentos logo emergiram. A escola ainda não estava alinhada ao mundo Apinajé, era uma construção alheia à aldeia. Como diz um professor Apinajé sobre a ideia de educação escolar e a escola realmente diferenciada:

Eu tô aqui na universidade pra mim estar qualificando mais, ter mais conhecimento pra voltar a realidade do povo Apinajé. Porque hoje na educação escolar Apinajé ela tá totalmente diferente, porque a educação indígena ela requer muito o papel, mostrar que tá tudo perfeito, na realidade não tá, na prática ela, nós trabalhamos com disciplina. E a nossa educação ela não respeita as nossas tradições, as nossas decisões. Aí, pra isso, a gente tem que estar se qualificando pra entender mais, pra poder ter uma escola autônoma, pra trabalhar as nossas disciplinas, que nós queremos trabalhar com a transdisciplinaridade, que é um tema muito bom pra gente trabalhar. Que inclua a música, outras coisas a mais da comunidade. E é isso que a gente vem lutando pra ter uma educação de qualidade. E a música nossa, apinajé, é cantada por poucas pessoas. (Entrevistado 3, Goiânia, 2017).

Ele diz a respeito de projetos que estão a pensar mudanças fundamentais para a educação escolar Apinajé. Uma educação que não esteja somente ligada à noção de educação ocidental, mas que observe as maneiras como os Apinajés estão a educar e ensinar. A música é um destes elementos para este povo, e assim projetos são produzidos a fim de construir esta escola diferenciada Apinajé.

No primeiro dia de aula, as propostas de atividades são apresentadas pelo coordenador e a discussão é estabelecida para que seja feita a organização destas atividades para serem distribuídas durante a semana. A primeira grande discussão é sobre o protagonismo indígena, debate que será o eixo para toda a semana, e que guiará também a produção do documentário que estava a ser pensado. Este, no início da semana, ainda não estava com o roteiro e a ideia totalmente prontas. Além dos professores/estudantes que estão na licenciatura intercultural, havia a presença de um professor indígena que organizou a produção do documentário.

Outro grande debate foi a produção de uma escola diferenciada: como produzir um modelo de ensino que esteja de acordo com às produções de saberes do povo Apinajé? E qual seria o grande vetor (se é que existe somente um meio) que seria a base para a produção desta escola realmente Apinajé, diferenciada? Esta discussão também permeou a organização, roteiro do documentário, e serviu de base para iniciar as discussões sobre a escola diferenciada. Afinal, seria a música uma possibilidade de

construção dessa nova pedagogia, uma pedagogia Apinajé? E como inserir a música no contexto escolar?

Como a escola se insere neste contexto onde o protagonismo indígena cada vez mais surge nos debates entre os povos foi também uma das questões levantadas durante os debates. Como a escola pode ser direcionada para a garantia e produção deste protagonismo foi debatido, e esta instituição é vista, (apesar de todos os professores e professoras indígenas ressaltarem que ela deve ser modificada), como uma potência no que diz respeito à garantia dos direitos que devem ser assegurados para o povo Apinajé.

O debate acerca do protagonismo indígena se deu no primeiro e na primeira parte do segundo dia. A maioria das atividades, inclusive a leitura do texto de Munduruku, girava em torno da produção do documentário e de como seria feito. A partir da segunda parte das atividades no segundo dia, começou-se a pensar de fato na execução do documentário. Quais eram os aspectos da música que deveriam ser apresentados no documentário, quais eram as sequências, a quem deveriam entrevistar, quais as perguntas, foram alguns dos aspectos debatidos durante os dias que se seguiram antes da execução do documentário.

Nas discussões sobre a etapa da corrida de tora e dos cânticos a serem gravados é que surgiram os grandes debates: afinal, seriam filmados somente determinados momentos ou teria que seguir todo o processo, desde a preparação para a corrida de tora até a chegada e os cânticos finais? Para quem este documentário estava sendo produzido?

Existiam duas propostas para a gravação. A primeira proposta surge com o idealizador do documentário e a segunda surge principalmente do questionamento a esta proposta produzida. A primeira proposta era a de produção evidenciando a importância da música para a educação Apinajé. Logo, seria um documentário voltado para os professores e professoras que estavam atuando nas escolas do território Apinajé, e, portanto, para a população Apinajé. Esta ideia de documentário visava gravar determinados momentos da corrida de tora e dos cânticos que estão ligados a este evento.

A ideia, portanto, era de promover um documentário que, ao invés de tratar da corrida de tora e da música em si, discutiria a necessidade de trabalhar novas propostas pedagógicas, e a música possui potência para tornar-se uma proposta pedagógica para as escolas de ensino básico. Ora, apesar de certa confusão que estavam a discutir os

objetivos e como seria feito o documentário, surge a discussão que está presente neste presente trabalho: a ideia de que a escola diferenciada, a produção de uma escola que procura decolonizar e, portanto, inserir novas pedagogias nesta instituição, é algo a se fazer, a se produzir; e este é um caminho que, por diversas vezes, sempre apresentará conflitos, discordâncias entre aqueles que estão a pensar esta escola.

A segunda proposta era gravar tudo de acordo com as tradições do povo Apinajé, afinal, a corrida de tora, os cânticos e todos os elementos que envolvem este evento não estava fragmentados e flutuando no vazio. Estavam conectados, ligados e só poderiam fazer sentido juntos, unidos. Não haveria sentido ao serem separados e fragmentados.

A fragmentação de eventos importantes para o povo Apinajé é, portanto, descaracterizar e ensinar e falar sobre estes de maneira totalmente equivocada. Podemos partir deste pressuposto para este povo de que a sua educação, por mais que a proposta fosse de apresentar sobre a música enquanto possibilidade pedagógica, todos os elementos que compõem o mundo Apinajé são inseparáveis pelo fato de que fragmentados, separados, deixam de fazer sentido para este mundo.

A validade da discussão, apesar de ter havido um mal-entendido entre os professores, pelo fato de a proposta do idealizador ter sido discutir com o corpo docente das escolas Apinajés, nos revela a maneira como eles tratam das questões de seu mundo e como a própria escola ainda se encontra separada, longe deste mundo. Os métodos de ensino estabelecidos nas escolas ainda partiam do pressuposto ocidental de separação e fragmentação do conhecimento. Impossível para o mundo Apinajé.

Afinal, a ideia de um caminho sem curvas, por mais que se apresente nas discussões e no momento de escrever, se apresenta totalmente diferente quando estamos a debater esta ideia de escola. As propostas de escolas estão a caminhar devagar, mesmo nos casos em que novas formas de ensino (como é o caso dos Krahôs, que adotaram a ideia de temas contextuais na escola), e surgem sempre conflitos, internos e externos a estas novas propostas de educação.

No dia da gravação do documentário houve a sistematização dos procedimentos e a gravação em si. Esta foi aplicada tanto pelos professores indígenas que estavam a participar do projeto quanto pelo professor coordenador do comitê Apinajé no curso de Licenciatura intercultural. Os momentos gravados foram a saída para o pátio, em que os

cantores levavam os participantes da corrida de tora para o pátio central da aldeia e a chegada e finalização da corrida, que também se encerrava no pátio.

O primeiro momento, a chegada até o pátio com cantorias, os cantores saem de uma determinada casa e vão até o pátio da aldeia para iniciarem e darem seguimento para a corrida de tora. O momento da chegada da tora no pátio central fora filmado e o momento final, em que se executavam as cantorias foram também filmados. Além destas gravações, foram chamadas pessoas e estas foram entrevistadas sobre a música e a sua importância para o mundo Apinajé.

As entrevistas foram feitas com anciãs e anciões, cantores e também com os próprios professores Apinajés. Elas situavam-se em perguntar sobre a importância da música para seu povo e relacionava com a escola. A partir desta pergunta, todos os participantes, tanto parte da comunidade quanto os próprios docentes, estavam a discutir a música, afim de demonstrar sua importância para o ensino e aprendizagem deste povo.

A reflexão destes dias sobre a música se deu principalmente a partir das leituras estabelecidas no início da etapa. A música então poderia ser potência no que diz respeito à produção de uma autoria, autonomia dos povos indígenas ao pensar a sua própria educação. Este era o objetivo do documentário: refletir sobre as possibilidades de pedagogias Apinajés e a música poderia ser um dos elementos centrais que guiariam estas pedagogias.

É visto que os professores indígenas, a escola e a comunidade ainda não possuem uma sintonia e não é encontrada na escola a ideia de uma educação diferenciada. As propostas e projetos para começarem as reflexões sobre esta escola e as ações ainda estão no início, com projetos como, por exemplo, o de Júlio Kamêr para a formação de cantores Apinajés.

Tem cantores. Tem alguns anciões que já ensinaram os jovens. Tem alunos nossos que já sabem cantar, são três alunos que já tão bem avançado na música, já sabe manusear o maracá. E nós estamos continuando com o projeto do nosso colega, a gente vai dando apoio pra ele, pra gente continuar com a música. A música é muito importante pra nós, porque sem ela assim a gente não se identifica, sem a música, sem a fala, sem a cultura. Isso ela é um documento nosso, no geral, a música, a pintura corporal, porque tem uma identidade que ela é feita na nação branca né? Que é a identidade, CPF. Mas a nossa nação, a nossa fala é a nossa identidade. (Entrevistado 3, Goiânia, 2017).

A escola em terras Apinajés, portanto, está a discutir e colocar em práticas novas formas de se trabalhar e ver a escola. A ideia de uma escola em que a música Apinajé não esteja incluída não faz sentido. Não tem identidade, e uma escola sem a identidade

Apinajé não proporciona para este povo qualquer avanço no sentido de proporcionar a defesa de seus saberes e de suas práticas educativas.

Que a gente trabalha com os nossos alunos, assim, que eles entendam qual a importância da música, qual a necessidade de nós tá usando para o dia a dia e para as novas gerações, porque as novas gerações vão entender que é muito importante tá com a fala, a dança, com os rituais, porque é um fato que não podemos deixar acabar que é a fala. A fala é um dos principais que tem, se comunicar na língua, na aldeia, não falar no português frequentemente, mas incentivar que eles continuam preservando a nossa cultura. (Entrevistado 3, Goiânia, 2017).

A experiência da etapa em terras indígenas mostra, portanto, os momentos em que os debates sobre qual tipo de escola deve ser produzida e as grandes contradições que estas novas propostas pedagógicas nos trazem. Os saberes que devem ou não ser levados para as escolas indígenas ainda não estão fechados, e provavelmente não serão algo como as bases curriculares da educação não indígena: fechada, engessada no tempo e para todas e todos que estão a acessar esta instituição, independentemente do seu contexto social.

A escola estava situada no espectro da epistemologia eurocentradas. Não havia aulas de música. Mas a partir das discussões feitas pelas professoras e professores é que surge a necessidade de a música inserir-se na escola enquanto elemento de produção de conhecimento Apinajé Panh . Projetos estão sendo desenvolvidos e alguns estudantes de outras escolas estão participando de outros projetos em que a música é central.

Estas contradições afetam não somente o povo Apinajé, mas todos os povos indígenas. Não somente a maneira como se deve trabalhar com os saberes, mas também quais saberes devem ser trabalhados em sala de aula, quais alunos podem ter acesso a estes conhecimentos, e quais são aqueles que não podem ser trabalhados em sala de aula. São discussões de grande importância para a construção desta escola.

Esta reflexão é feita por Ercivaldo Xerente (2016) em seu trabalho sobre a educação escolar para o povo Xerente (Akw) e quais são as grandes questões para uma educação diferenciada:

Os anciãos Akw se sentem os detentores legítimos dos saberes do seu povo e conseqüentemente os educadores autorizados a formar as gerações jovens. Alguns deles concordam, com restrições, que as tradições sejam ensinadas na escola. Outros, mais conservadores, não concordam alegando que a escola não respeita a organização social e as divisões clânicas Akw e que forma pessoas sem nenhum compromisso com as regras sociais e com a coletividade. De modo geral, quando falam das relações do saber tradicional com a educação escolar destacam preocupações e concepções que, às vezes, coincidem e, outras vezes se contrapõe, de acordo com as vinculações clânicas ou posturas mais abertas ou mais conservadoras. A maioria ressalta

mais pontos negativos do que positivos no trabalho desenvolvido pela escola. (XERENTE, p. 2. 2016).

Não somente pensar os impasses que ocorrem na comunidade, mas também os impasses que são produzidos pelos órgãos estatais responsáveis por gerir a educação. A produção de conceitos para que o Estado possa garantir os direitos das minorias provoca determinadas uniformizações, não conseguindo, portanto, reconhecer as várias formas de se produzir e de se trabalhar com os conhecimentos. A rigidez das secretarias de educação estaduais fora uma das grandes reclamações durante as etapas em terras indígenas. Apesar do Estado garantir o acesso a uma educação diferenciada, o princípio educativo que assegura a produção desta escola ainda não é respeitado: impasses são produzidos de diferentes maneiras, anciãs e anciãos são impedidos pelo Estado de trabalharem nas escolas e trabalharem com os conhecimentos pelo fato de não terem cursado uma licenciatura no ensino superior.

2.5. Etapa Krahô

A etapa Krahô aconteceu na aldeia Manoel Alves Pequeno, na escola 19 de abril. A escola possui Educação de Jovens e Adultos, além do ensino fundamental e médio. Dispõe de 4 salas de aulas, 26 funcionários, Sala de diretoria e Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo Censo/2017. A aldeia está próxima à cidade de Itacajá - Tocantins. A cidade possui aproximadamente 7.000 habitantes e se relaciona com a população Krahô de diversas maneiras, até a venda de produtos a prestação de serviços para esta população. A sede da FUNAI localiza-se nesta cidade para atender as demandas desse povo, e há tensões na relação entre povo Krahô e a população não indígena da cidade. A etapa aconteceu entre os dias 6 e 11 de novembro.

A temática trabalhada durante a etapa foi uma demanda da comunidade e conseqüentemente, das professoras e professores da licenciatura. O tema em questão era o alcoolismo, questão que para os professores indígenas era importante e afetava na relação entre a comunidade e a cidade (afetava a relação com os não indígenas) e afetava principalmente na a convivência no interior da própria comunidade.

O debate sobre este tema visava a produção de ações e estratégias para se discutir sobre o consumo do álcool, tanto entre os adultos da comunidade como entre as crianças. Visava, portanto, a produção de estratégias e ações para todas e todos da

aldeia. A proposta foi a de tentar discutir sobre o consumo de drogas (das lícitas até as ilícitas) e de maneiras de como trabalhar com este tema no espaço escolar.

Os trabalhos extraescolares e atividades de estágio de cada etapa eram decididos a partir das discussões estabelecidas entre os professores indígenas e o professor responsável pelo comitê, e, também, a partir das demandas da própria comunidade, apresentadas no curso pelos professores indígenas. A partir destas demandas e das discussões estabelecidas, era decidido o tema e pensado a condução deste na formação. Cada etapa é organizada previamente, sujeita às alterações, e no primeiro dia da aula, eram discutidas as sugestões e/ou retiradas de algum ponto do tema eleito pelo grupo.

O primeiro dia do tema contextual, portanto, era o dia em que foram discutidas as atividades que ocorreriam durante a semana de aula e que seria o que guiaria as discussões e ações dos cursistas e dos docentes no curso. Nele também se justificava a importância, pelas professoras e professores indígenas, do debate do tema contextual escolhido. O consumo de álcool, segundo diversos professores/as indígenas, afeta não somente as relações familiares, mas também as relações estabelecidas no interior da comunidade.

As atividades propostas para aprofundar o tema e possibilitar atividades e ações dos professores indígenas na comunidade foram: leitura e discussão sobre o consumo de álcool (seus efeitos no corpo e as consequências sociais, psíquicas, biológicas); leitura e discussão sobre a relação entre drogas e as sociedades (indígenas e não indígenas) e por fim leitura e discussão sobre o consumo de álcool entre povos indígenas antes e depois do contato com os povos não indígenas.

O álcool, segundo os professores, acaba por trazer diversas questões para a comunidade e para a relação que o povo Krahô estabelece com a sociedade não indígena, no caso, a cidade mais próxima da aldeia. Durante toda a etapa, a proposta era de discutir essa relação entre álcool e comunidade e meios para enfrentá-la, mas o discurso sobre o consumo ficava longe do proibicionismo moralista. O debate, portanto, produziu a ideia de que o consumo de drogas efetuado em qualquer sociedade, incluindo as sociedades indígenas, era a de que estas, sejam elas lícitas ou não, existe. A comunidade, os povos, devem criar ações para o enfrentamento das graves e amplas consequências que este produz.

A questão, portanto, era tratada muito mais como de saúde da comunidade do que uma questão policial, como esta é tratada, usualmente, pelo Estado e por alguns

setores da sociedade civil. Os relatos dos/as professores/as indígenas eram de que o álcool estava prejudicando as relações com os parentes, com a comunidade e até mesmo reforçando imagens pejorativas sobre os povos indígenas (a velha ideia de que estes estão somente a ocupar terras e não produzem absolutamente nada; a ideia da vadiagem destes povos) que reforçam e legitimam ações violentas contra eles.

Juntamente com a temática da etapa, houve discussões sobre os trabalhos extraescolares dos/as professores/as indígenas. Os projetos extraescolares baseavam-se em pesquisas realizadas pelos/as docentes que trabalham com alguma temática relevante tanto para eles e elas quanto para a comunidade. Estes trabalhos podem envolver os cantos, algum ritual ou qualquer aspecto da vida dos povos. Durante a etapa o projeto extraescolar foi pensado e também foram organizadas reuniões para debate do andamento da pesquisa. Reuniões e debates que permitiram perceber quais caminhos percorrer para a finalização do curso de licenciatura.

O projeto extraescolar é um estudo em que os estudantes irão produzir pesquisas em que se trabalhe algo relacionado ao seu povo. Os trabalhos extraescolares normalmente têm o intuito de se trabalhar com a comunidade e desenvolver um trabalho em que seja importante tanto para a comunidade quanto para o estudante. Os trabalhos vão da análise das espécies de animais até a discussão sobre música e educação.

Já os projetos extraescolares são estudos e pesquisas dos conhecimentos tradicionais, orientados pelos sábios das comunidades indígenas. Suas ações visam: (1) envolver os jovens das comunidades em práticas culturais das tradições indígenas; (2) a participação dos sábios na formação de seus professores; (3) a revitalização dos espaços culturais; (4) a revitalização das línguas maternas; (5) a valorização dos conhecimentos tradicionais; e (6) a documentação dos saberes indígenas. Os projetos extraescolares buscam articular escola e comunidade. (SILVA, 2013, p. 64).

Na primeira aula, portanto, foi discutido sobre o consumo de álcool e de outras substâncias feitas pela humanidade. A ideia básica do texto é a de discutir como a humanidade, em diversos momentos históricos, está a utilizar-se das mais diversas substâncias, seja para momentos religiosos ou somente para a recreação. Durante toda a etapa, os relatos sobre o consumo de álcool sempre foram feitos de maneira negativa, pelo fato de que aquelas ou aqueles fazem um uso, segundo os professores e as professoras de modo exagerado, ou seja, um alto consumo de álcool.

A dinâmica das aulas foi produzida da seguinte maneira: realização de leituras de textos ou outras matérias que envolviam os pontos propostos sobre o tema contextual, durante determinada parte do dia, e, na segunda parte do dia, eram

realizadas as reflexões sobre o material apresentado. As reflexões sempre serviam de alicerce para as produções de cada etapa.

A ideia geral foi a de trabalhar a questão da saúde Mehĩ. Nessa direção ideia, o consumo de álcool era uma questão que estava a afetar direta e indiretamente à comunidade; então era necessário discutir a saúde para que pudesse haver ações sobre o alcoolismo. Para o grupo, o alcoolismo é um problema que fora trazido pelos ocidentais, pelos *cupen*. Ora, a partir desta discussão sobre o que era ou não trazido pelos ocidentais, é se iniciou a discussão das doenças que eram consideradas do mundo indígena e aquelas que chegaram a partir do contato com povos não indígenas.

Para tal, o texto de Davi Kopenawa e Bruce Albert “A queda do céu”, de 2015, foi o selecionado e apresentado para iniciar a leitura e reflexão e debate acerca das doenças que afetavam os povos Ianomâmi e que foram disseminadas pelo contato destes povos com os povos não indígenas. Assim, a partir da leitura do livro citado, as discussões sobre o que eram doenças de fora e doenças do mundo Krahô foram sendo estabelecidas. Com ela foi sendo trabalhadas as noções de saúde e de doença, e os meios que eram utilizados para resolver tais questões. Afinal, como tratar das doenças que não eram dos *cupen*, mas que estavam no mundo Krahô? Quem estaria mais preparado para lidar com estas: o sábio ou o médico?

A partir da leitura e discussões desencadeadas sobre os textos e sobre as noções de saúde e doença se estabelecia uma separação das doenças e de quem estava mais apto para lidar com elas. Surgiu, com as discussões, outras questões: a medicina ocidental não tinha condições para lidar com as doenças que os sábios Krahô conseguiam lidar; a noção de corpo para os povos indígenas tem conotações diversas da noção de corpo ocidental, e isso impactava no modo de pensar e tratar as doenças. Ora, para os povos indígenas e segundo eles, para cuidar de determinadas doenças era necessário cuidar não somente da parte do corpo que a doença afeta, ou que ela se manifesta. Para esses povos é de suma importância cuidar de todo o corpo para que a cura da doença seja alcançada.

A fragmentação do corpo e da hiper especialização do conhecimento sobre o corpo, produzidas pela Medicina ocidental, para os povos indígenas é incompreensível, como também o são as formas e os métodos de lidar com as doenças, utilizados pelos povos não indígenas.

Além da leitura do livro de Davi Kopenawa (2016) e Bruce Albert, para possibilitar o debate no grupo, foram exibidas entrevistas do autor sobre a questão do saber de cada povo no trato com diversos temas e na sua defesa de que estes saberes estavam em pé de igualdade com os saberes da medicina ocidental. A busca pelo reconhecimento destes saberes e das noções de corpo, saúde, doença dos povos indígenas é uma luta travada por eles na relação com as secretarias e órgãos de saúde dos governos estadual e federal.

Na discussão em grupo, me chamou atenção o fato de que, a partir das leituras de pensadores de outros povos indígenas, as professoras e professores daquele grupo estavam a estabelecer um quadro (no caso de doenças que afetam os corpos) para o próprio povo com relação aos ocidentais, e estabelecendo uma noção de corpo e doenças (que já existiam). A partir destas reflexões, eles e elas estavam a trabalhar a importância dos saberes indígena para lidar com as situações de doença, e que estes saberes proporcionariam a resolução de problemas relacionados à saúde.

No penúltimo dia da etapa, a discussão foi desencadeada pela leitura de um texto que mostrava que, a partir do contato com o homem branco, os povos indígenas estavam diante de problemas que jamais vistos e vividos por eles, como a relação com o alto consumo de álcool. Foi a partir deste texto que a discussão sobre o álcool, a relação entre povos indígenas e ocidentais e o sistema capitalista fora estabelecida. Assim, se detectou que, pelo fato de se produzir constantemente o álcool (produto comum para todas as sociedades ocidentais e produzido em grande escala) foram estabelecidas novas relações dos povos indígenas com essa substância. Se antes do contato com o povo branco, a substância era utilizada pelas populações em momentos e com fins específicos, após este, o álcool passa a ser consumido diariamente.

Os debates estabelecidos durante a semana proporcionaram a produção de estratégias e ações com relação ao alcoolismo e à saúde. A grande questão foi perceber as noções de saúde e doença a partir do mundo ocidental e do mundo Krahô e a partir delas, projetar a importância das figuras na comunidade que estão a tratar de doenças do mundo Krahô e das relações que podem ser estabelecidas com a medicina moderna dos povos brancos: serem tratadas como complementares.

No último dia da etapa ocorreu a defesa de trabalho final de um dos professores indígenas que teve como objeto a discussão sobre a variação da língua com o decorrer do tempo e o contato com a língua portuguesa. A proposta de banca de defesa no núcleo

Takinahaky de Licenciatura Intercultural é a de inserir a comunidade na avaliação do trabalho construído, e, com isso reconhecer a importância da comunidade e da possibilidade de, a partir do estudo realizado, criar projetos que auxiliem aquela comunidade e seu povo. A banca foi composta tanto por cupen quanto dos próprios Krahôs (anciãos, sábios). A apresentação ocorreu para a comunidade, na língua indígena, assim como as colocações dos sábios da aldeia.

Não somente nas apresentações, mas também durante os temas contextuais trabalhados em escola, a figura dos anciãos aparecia como de extrema importância para aquele grupo:

Lá na nossa escola que eu trabalho, quando a gente começa é, trabalhar em cima do tema, a gente comunica toda a comunidade. Por quê? Porque a comunidade já tem essa experiência de que qualquer aluno, né, que tiver alguma dificuldade eles podem sentar com eles, né? Então, pra isso, a gente precisa dos anciãos né? Que os mais velhos já tem os conhecimentos todos, então a gente nunca deixamos nossos anciãos fora, vamos falar assim, fora, quando a gente começa a trabalhar com o tema, a gente já comunica com aquelas pessoas né? Pessoas sábias, né, já comunica, já marca o horário, tal hora já vamos chamar ele. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

Durante toda etapa em terra Krahô, fui percebendo momentos em que houve avanços e questões que ainda precisam ser discutidas e localizadas as soluções - desde a questão da relação sujeito/álcool até ao modo como a escola está sendo gerida. Diante do que observava e vivia com os professores, professoras e a comunidade, não era possível referir apenas a escola, aquela imposta às populações indígenas pelo Estado, mas me sentia exigido a pensar que estava diante de mudanças significativas ocorridas no modo de vida e no corpo do povo Krahô e elas demandavam àqueles professores e professoras um modelo educacional distinto do imposto pelo Estado.

O povo Krahô estabeleceu dentro da escola a perspectiva do uso de tema contextual, inserindo a discussão sobre os conhecimentos do seu próprio povo no *hall* de saberes que devem ser trabalhados na escola. Mais do que a inserção, a maneira como estes saberes são trabalhados também fora modificada: a ideia de tema contextual enquanto modelo para se trabalhar saberes quebra com a noção de disciplina na escola, tanto em sua organização do tempo e espaço curricular quanto na forma de abordagem do conhecimento. Os temas são trabalhados não mais em 50 minutos de aula por semana, mas saberes e temas são trabalhados durante uma semana inteira com os estudantes da escola. Como apontam PÔCUHTÔ; TÊRKWYJ; TUP N; KÕNRY; PEPHA; CÔHTÀT (2016), sobre o tema contextual:

Hoje, as dinâmicas das aulas são diferentes. Em uma semana trabalhamos com tema contextual e na outra semana com disciplinas. Nas disciplinas trabalha-se os conteúdos que vêm dos conhecimentos tirados dos livros. O tema contextual é bem diferente da disciplina. Ele tem a ver com teoria e com as novas práticas pedagógicas que buscam preservar, proteger e gerir o território dos meh .

Assim, os alunos aprendem dois conhecimentos, o do cup e o do meh . Nos temas contextuais trabalhamos com os conteúdos voltados para nossa cultura e fazemos os alunos pesquisarem fora da escola, no pátio. Ou ainda com os anciãos, pessoas sábias que tem mais experiência, e tem mais conhecimento para transmitir.

Desta forma, conhecimentos que são repassados de geração para geração agora vão à sala de aula. Além disso, com o tema contextual os alunos têm a liberdade de participar das festas culturais realizadas pela comunidade e também aprender a praticar a corrida de tora, corrida de flecha, trabalhar na roça, pescar ou então caçar junto com os caçadores da aldeia. Isto significa que a escola se preocupa com a valorização da nossa própria cultura. (PÔCUHTÔ et. al, 2016, p.24).

Com relação a escolha do tema:

Para escolhermos um tema contextual, nos reunimos às sextas-feiras, professores indígenas e não indígenas e decidimos quais temas serão trabalhados nas próximas semanas com base nas demandas da comunidade. Depois de decidir, cada professor - responsável da semana pela turma – faz o planejamento semanal, de acordo com a série atendida. Nas séries iniciais são trabalhados temas que se relacionam somente com a alfabetização. Isto porque as crianças não podem sair da aldeia para pesquisar fora. Assim apenas aprendem os nomes, as letras iniciais, os desenhos e as cores.

Se o tema escolhido for voltado para música ou história, os alunos do ensino fundamental e médio podem pesquisar dentro da aldeia com os anciãos. Se o tema escolhido for voltado para natureza os alunos poderão sair junto com o professor responsável para pesquisarem juntos no mato. É importante que o professor antes de aplicar o conteúdo na sala de aula escreva um roteiro a ser seguido, contendo algumas questões para a pesquisa.

Nas aulas expositivas dos temas contextuais ensinamos os alunos através da teoria meh , como por exemplo: sobre as variedades das frutas, a forma de preparo para o consumo, como podemos comer, por que há uma época certa de colheita, quanto tempo dura para o amadurecimento das frutas, dentre outras coisas. Ao longo da semana os alunos trabalham com pesquisa, produção de desenho, registro de conhecimento e debate. Na sexta-feira apresentam o resultado para a comunidade. (PÔCUHTÔ et. al, 2016, p.24-25).

Esses e outros avanços vão revelando o modo como estas populações estão a se apropriar da escola no sentido de chegar à ideia garantida pela Constituição de 1988: a de uma escola de fato diferenciada, baseada na ideia de interculturalidade e de fim da hegemonia de uma epistemologia europeia. A escola em terras Krahô está seguindo no sentido de não ser somente uma escola que está nas terras e atende ao povo Krahô, mas ela de fato é propriedade daquele povo, faz parte do seu mundo enquanto instituição que discute saberes e modos de aprendizagem Krahô.

Dentre os modos de aprendizagem e elementos que podem vir a formar novas pedagogias está a música: os cantores Krahô são importantes para este mundo, e projetos (como a produção de documentários e filmes, além de propostas para a

formação de cantores na escola) estão a ser produzidos para que as músicas e os cantores não caiam no esquecimento. Há projetos desenvolvidos por alunos e alunas da licenciatura para a formação de cantores, e neles, se desenvolvem o estudo sobre a música e sobre sua importância no mundo Krahô. A música é um elemento que une, integra. O povo faz uso dela em diversas atividades dentro e fora do espaço escolar. Na escola, e na licenciatura, ela é incorporada nas apresentações de trabalhos, na preparação de eventos e em outros momentos da vida da comunidade.

A música para este povo não é produzida pelo homem, é de fato um presente que a natureza oferece na sua relação com a humanidade:

[...] Eu estou pegando alguma experiência sobre as músicas, porque lá na nossa aldeia os mais velhos têm essa experiência sobre as músicas, porque a música não somos nós que produzimos: a música já vem diretamente da natureza, eles pegam da natureza. Não é criada, já veio da natureza. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

Ao ser elemento de grande importância para o povo Krahô, a música revela-se como potencialidade para uma nova pedagogia, ao considerarmos o que era a escola e o potencial que ela pode alcançar a partir da sua vinculação a novas epistemologias que consideram a cultura e os modos de vida e mundos nos quais transitam um povo. Os professores e as professoras que estão a dialogar na licenciatura intercultural, das mais variadas gerações, expõem como é e/ou era a escola antes de se pensar no conceito de interculturalidade:

A Escola, bem [...] sempre, é, desde o começo quando a FUNAI deu esta educação né? e, construiu uma casinha né? a escola já vinha trabalhando com a disciplina mesmo dos cupem, era só dos cupem mesmo, da Matemática, Português, Geografia, História e essas disciplinas né, que vem sempre trabalhando em cima. Então tudo isso foi acontecendo né, até esse momento através da Universidade Federal aqui de Goiás, vimos que a escola pra nós é diferenciada, mas dentro da comunidade a gente vê que não é uma escola diferenciada. Ainda não é. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

É através da ideia de que as populações indígenas têm direito a uma escola diferenciada, que se defende a transformação a que esta instituição precisa passar - transformações na maneira ela foi historicamente produzida. Acreditamos que tais transformações passam pela reflexão, pela produção e disseminação de práticas que a comunidade possui.

Então a gente está tentando mudar né? Pra gente, é, ver essa escola diferenciada já com a comunidade mesmo, a comunidade tem que pensar numa escola diferenciada, é, colocando na prática mesmo, não só pela fala, a escola tem que ser diferenciada mesmo. Então até agora a gente já estamos vendo que a nossa cultura ela tem mais valor, e a comunidade, através da escola ... a comunidade parou algumas coisas né? Pararam de, de trabalhar em cima né? De praticar aquelas coisas que a comunidade tem né? Parou

um pouco, né? Mas através da universidade a gente percebeu que a escola tem que ter o outro jeito, dentro da comunidade. Porque a nossa comunidade tem seu próprio conhecimento, tem seu próprio conhecimento, e através desse conhecimento a gente tem que colocar a escola em cima disso, em cima do nosso conhecimento. Porque nós indígenas tem uma forma bem diferente né? Não é todos igual como os branco, né, que é não indígena né? Não é a mesma, mas dentro da lei a gente estamos vendo que todos nós somos iguais, mas a cultura é muito diferente, então em cima disso a gente quer mudar a escola para que a comunidade possa entender, é, entender todas as forma de cultura, que nós existimos até agora, né? (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

A ideia da educação e da escola vêm sempre atrelada a uma ideia de que elas podem ser meios para que a valorização dos modos próprios de produzir conhecimentos seja estabelecido para o povo Krahô. É a escola que pode mudar as maneiras como as futuras gerações poderão ver suas epistemologias enquanto de fato modos de produção de conhecimento.

Não deixar a cultura desaparecer, a gente tem que continuar ensinando para as crianças para que eles possam entender a nossa cultura, as festas, a educação. A educação também tem que entender porque, é, dentro da nossa comunidade tem uma educação que, que envolve as crianças a entender o respeito que tem dentro da comunidade. Então em cima dessa, desse trabalho, estamos conhecendo que a gente tem que colocar isso em pratica agora; que temos que valorizar cultura, nosso costume, as tradições que nós temos dentro da comunidade, e só de mais né? Os demais, é, educação que nós temos, porque em cima da educação é que nós observamos as coisas né? Que está tudo parado. Em cima da educação que a gente vê que as coisas está tudo parado, que está mais, é, é, em cima das coisas é que os brancos mandam. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

O entrevistado 2, assim, prossegue em sua fala:

Mas isso, ah! nós não podemos deixar de mão né? Nós temos que pegar tudo que vem dos não indígenas, a gente tem que receber e entender também né? Sem deixar de praticar a sua própria cultura. A gente tem que aprender tudo que os brancos ensinam, é só pra gente, é, defender o nosso povo. Porque se nós deixar de praticar a nossa, que está com a gente, isso acaba o nosso valor, acaba tudo, acaba as nossas crenças, linguagens, as culturas que nós temos né? Que tem mais, tem mais valores, né, para nós. Porque cada povo tem a sua cultura, né? E a gente não podemos deixar essa cultura né? Os próprios Krahô que vivem dentro dessa área, porque a área está preservada e a cultura também está preservada, nunca pode sair. A gente não podemos deixar de sair, é uma coisa que a gente tem que estar, estar dentro da gente. Tudo que nós vemos está tudo dentro da gente e nós que temos que praticar e ensinar para os que vão vir depois. Para conhecer o nosso é, nossa identidade, nossa cultura, nossa linguagem, a gente tem que estar todo dia, é, ensinando ou se não estudando aquilo que nós passamos para eles. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

A luta pela educação agora é a luta pela garantia de uma escola diferenciada: escola essa que ainda está para ser concretizada. É a partir das reflexões e práticas do próprio povo Krahô que a produção dessa nova escola se estabelecerá. A música, a partir das reflexões dentro da licenciatura intercultural e da comunidade, surge também como novas propostas curriculares:

Como eu falei anteriormente, sempre através da universidade começamos a entender que o tema é um dos pontos, né? É uma das disciplinas. Vamos falar assim, por exemplo, se eu trabalhar com o tema conceitual na escola, a gente tem que sentar todos os professores né? A gente planeja, né? Porque a gente já percebemos que a universidade já auxiliou bastante, né? Já deram aula em cima do tema com o que é, como o, como é que o tema vai abrir, como é que o tema vai estudar aqueles pontos mais importantes, né? (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

A escola Krahô, como dito anteriormente, adotou a proposta de tema contextual durante uma semana e na outra semana as disciplinas, e a partir desta configuração do processo de ensino e aprendizagem, as práticas e métodos Krahô estão a ser inseridos na escola. Os professores e as professoras Krahô estão a pensar na produção de maneiras de fazerem com que os seus conhecimentos estejam na escola. A disciplina, o meio como o conhecimento ocidental é trabalhado, não possibilita a apresentação dos modos como este povo está a produzir seus próprios conhecimentos. É impossível, para eles, fragmentar seu conhecimento. Fragmentado, perde seu sentido totalmente.

Vamos supor que hoje eu vou estudar sobre território, né? Então esse é um ponto que a gente vamos estar conhecendo as leis. Vamos estar conhecendo é, proteção, vamos estar conhecendo demarcação, vamos estar conhecendo, estudando sobre a cultura. Então tudo isso a gente percebeu que o tema vai ampliando o conhecimento sobre suas próprias culturas. Porque dentro das disciplinas a gente estuda somente aquilo, né? Já para os brancos é somente aquilo, né? Tem que estudar, que eu vou estudar água, então a água, né? Vai estudar é poluição alguma coisa assim sobre a água, né? (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

Diferentemente da disciplina, o entrevistado 2 relata que o tema contextual favorece a outras articulações.

O tema vai estudar sobre tudo que, tudo que vai estar é, vamos supor que a peça, eu vou estudar é, eu vou começar a planejar sobre a linguagem. Então a linguagem, eu vou estar dando o texto, eu vou estar dando aula é, sobre produção de texto, é, como é que eu vou, é, como é que eu vou ensinar o alfabeto, né? As vogais, todo disse, é, já é começamos de, começando a entender o tema. Porque, em primeiro lugar, quando a gente começou de pegar o tema, que o Renato, né? Renato veio aqui na universidade, e, levou pra comunidade e deu aula em cima desse tema. Não conhecemos. A gente pensou que o tema só era alguma coisinha assim, pequena. Mas quando a gente foi estudando e nós mesmo viemos aqui e começamos a estudar, a gente tá descobrindo que o tema é um, é um eixo que, é um eixo de educação que vai estar lá, que trabalha tudo. Vai trabalhar tudo, né? Então é um eixo mesmo, né? Da cultura. Então desse, é da cultura, podemos trabalhar várias, vários pontos que os povos têm. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

Sobre a ideia de não poder separar o conhecimento Krahô como se faz no conhecimento ocidental, o mesmo entrevistado argumenta:

Tem na cultura, tem na linguagem, a história, dentro da história a gente estuda vários contextos, né? Então tudo isso a gente foi descobrindo através da universidade que a gente está descobrindo o tema. Primeiramente, a gente não entendeu o que era tema, pensava que o tema era uma coisa assim, só, pequena pra nós, mas não, é tudo. Quando eu começo a trabalhar em

cima das peças, eu tenho que explicar todas as partes das peças que acontecem e não tem como separar as partes, não tem como parar. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

A partir desta perspectiva do conhecimento, a música surge enquanto elemento para reflexão enquanto uma possibilidade pedagógica para a reflexão sobre os conhecimentos na escola, pelo fato de que a partir da música, a ligação entre diversos elementos é conectada. O ato de esticar (Herbetta, 2016), desde a noção dos seres vivos, à linguagem e como está organizado o mundo Krahô é o que possibilita pensar na música enquanto potencialidade para as propostas curriculares. A ideia do esticar é, como apontam Pimentel da Silva e Herbetta:

Um dos aspectos mais marcantes em sua constituição, como se mencionou acima, é a ideia de conexão entre os domínios da vida, em detrimento de uma epistemologia eurocêntrica que tende a fragmentar e isolar elementos. Neste sentido a armação das relações é fundamental para o entendimento de outras epistemologias. O verbo esticar, usado pelos alunos do Núcleo Takinahaky, aponta para este processo de associação entre domínios e desvela uma característica de uma pedagogia indígena presente, ao menos, nas ações do NTFSI. (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2018, p. 20).

E prosseguem:

O verbo esticar aponta, então, para múltiplos sentidos e as ações indicadas por ele parecem evidenciar operadores importantes da pedagogia indígena em tela. Em primeiro lugar, ele pode indicar uma ação que é efetivada no plano geográfico. Isto quando define um movimento entre dois lugares, por exemplo, entre a aldeia e Goiânia, onde estudam. Em seguida, define também uma ação social, quando estende a rede de relações entre sujeitos, como mencionou Yahé. Além disso, esticar define igualmente uma ação simbólica. Isto ocorre quando marca uma ação que indica uma movimentação entre ideias, que representam itens importantes do universo em questão. Dodanin, por exemplo, também comentado, associa o verbo esticar ao tema da sustentabilidade, presente em um repertório da educação contemporânea. Segundo ele, seu projeto sobre utensílios tradicionais evidencia isso, pois sem esteira, por exemplo, não há casamento, não há festa, não há Krahô. O verbo esticar, portanto, traz à tona uma dinâmica em fluxo, que tem relação com a noção de movimento e parece ser o operador da teoria pedagógica indígena. (PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2018, p. 20-21).

A música enquanto possibilidade pedagógica e curricular apresenta-se no contexto em que a escola começa a ser tomada pelo povo Krahô como forma de promoção de um processo intercultural, em que conhecimentos ocidentais estão caminhando no mesmo ambiente em que os conhecimentos Krahô. Ora, é a partir destas conquistas, dos processos em que se procura dialogar e produzir uma escola diferenciada, que percebemos o processo de decolonizar a escola, o ensino, o currículo da escola Krahô. Todos estes processos levam à transformação das escolas em terras indígenas.

Até nesse tempo, né? Nesses 03 anos que nós estivemos aqui na universidade e mostramos que o tema é essa forma, que a comunidade tem que perceber,

né? Porque antigamente, antes, antes de nós virem pra cá, a comunidade não compartilhava com a escola, né? A escola, né? Sozinha, estudava as crianças separado; e, a comunidade ficava separada também. E hoje em dia a escola e a comunidade se agruparam, porque entenderam que não é só a escola que pode ensinar os alunos, a comunidade também tem que ensinar os alunos. Porque é através da comunidade que a escola consegue se movimentar em cima do próprio conhecimento, do próprio, do conhecimento dos não indígenas. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

A escola, portanto, “está no caminho, [...] para melhorar”. É preciso que “[...] a comunidade tem que tá ciente no próprio conhecimento e do mundo dos brancos também” (Entrevistado 2). A troca, portanto, é vista como importante para o professor Krahô. A ideia de interculturalidade e trocas simétricas, entre o mundo do branco e o mundo Krahô, são necessárias para organizar a escola. Estes povos estão a viver esses dois mundos há muito tempo, mas de maneira desigual, violenta, que os oprimia.

Então para isso, a gente precisa muito mesmo dos mais velhos, porque daí é o caminho, a gente nunca vamos deixar somente a nossa cultura agora, porque antigamente era só nossa cultura porque não tinha esses processos do, das disciplinas ou o conhecimento dos brancos que, que agora começou de entrar. (Entrevistado 2, Goiânia, 2017).

É perceptível, portanto, tanto na fala do professor quanto nos trabalhos que já estão sendo produzidos pelos próprios intelectuais Krahô e de outros povos, que a educação da maneira como fora produzida para estes povos não se preocupava com a realidade e as necessidades destes povos possuem. Os professores e professoras indígenas, o povo Krahô e o NTSFI, defendem que é necessário muito mais que o saber ocidental para a educação escolar indígena. O saber e a escola ocidental se ocuparam de apagar todo e qualquer conhecimento dos povos não brancos. A escola indígena diferenciada seria aquela que tem como propósito colocar em movimento os saberes e as culturas de povos indígenas e não indígenas. Conhecimentos, saberes e culturas do povo Krahô, e, aquelas da educação ocidental, interessam para a produção da educação das crianças indígenas. Uma educação, portanto, intercultural.

As conquistas do povo Krahô com relação ao estabelecimento dos temas contextuais não mostram os problemas enfrentados com relação aos órgãos estatais de educação: a necessidade, por exemplo, de se modificar o calendário escolar é de grande importância, pelo fato de respeitar os grandes momentos que a comunidade vive no ano (como as festas e os rituais que fazem parte do mundo Krahô). A luta para a modificação do calendário escolar, como passo importante na demarcação de uma escola diferenciada, é um grande impasse e tensão entre povo Krahô e as secretarias estaduais de educação e seus representantes.

Tanto nas etapas em terras indígenas quanto nas etapas na universidade a ideia de que a comunidade teria que se adaptar ao calendário escolar criado pela noção ocidental de tempo e de desenvolvimento escolar de crianças e jovens acaba por afetar a vida e a organização social dos povos indígenas. Há relatos de que a escola atrapalha os resguardos das passagens de crianças/jovens para a vida adulta, e por isso afeta a todos.

Ora, é a partir destes embates que percebemos o quanto a instituição escola ainda é uma instituição não indígena, de fora das populações indígenas, que está a serviço do estado na produção do modelo de pensamento ocidentalizado. Apesar dos avanços, grandes problemas estão para serem trabalhados entre professores indígenas e comunidade. É através do diálogo primeiramente entre as partes que se pode promover a possibilidade de uma nova escola, respeitando os resguardos, preceitos e perspectivas dos povos.

2.5. A Música na escola

A reflexão sobre música e da sua importância enquanto vetor que proporciona a produção de saberes indígenas. A sua importância pode ser vista nas falas de autoras e autores indígenas e não indígenas que se propuseram a discutir tal temática:

O tema da cantoria também é parte do método do esticar. No tema de pesquisa M õprepõx (cantoria) pode-se perceber que durante os estudos contextuais de informações próprias da cultura indígena, ela está fortemente ligada à natureza e às queimadas. Na história Panh relata-se profundamente que a natureza e a vida ambiental se expressam por meio de diálogo, reflexão, cantos filosofia. (KAMÊR, 2015, p. 25).

Kamêr (2015) prossegue:

O Panh conversa através de cantos e filosofia, que é só compreendida pelo canto filosófico. O canto é uma linguagem que expressa o saber da natureza, a natureza ensinando os indígenas a viver com a natureza. São essas sabedorias que compreendo através de estudos. (KAMÊR, 2015, p.25).

Os estudos de Kamêr sobre a música e seu papel entre os Panh proporciona uma reflexão sobre este elemento e como ele é pensado por este povo. Ora, se é a partir do canto e da filosofia, e talvez estes dois elementos estejam a dialogar, pode-se pensar na música enquanto meio de comunicação, de produção, de ensino e aprendizagem de saberes, de conhecimentos que são caros para estes povos e que sustentam a vida do mundo que eles vivem.

Através das pesquisas que foram estabelecidas entre os Panh , a música é uma linguagem, uma maneira pela qual este povo aprende da natureza, os seus modos de viver e de produzir seu mundo de acordo com os padrões estabelecidos e relação entre o

mundo que estes estão inseridos. A música proporciona reflexões sobre a natureza, sobre o povo Panh , sobre as queimadas.

O povo Panh conversa com a natureza por meio de cantos filosóficos. A pesquisa de Júlio Kamêr Apinajé tem como centro esta ideia. Segundo ele, para se proteger o território das queimadas, é preciso cantar as músicas tradicionais. Algumas músicas têm relação especial com lugares do território, os quais possuem recursos específicos, como o babaçu, que são constituintes de artesanatos, terapêuticas, da organização social, possuem história e música. Assim, cantar determinadas canções garante a sustentabilidade da população e do mundo. (KAMÊR; HERBETTA, 2018, p.58).

Gregório Hũhtẽ (2016), discute as possibilidades das músicas mobilizarem a produção de currículos pautados em múltiplos saberes. São novas formas de se pensar e viver a educação escolar e a escola, baseadas em saberes e métodos que estão formalmente e secularmente fora dos currículos e que, a partir da carta constitucional de 1988, começam a ganhar visibilidade no Brasil.

Para este autor,

A música para as crianças é a saúde. Ela educa, produz felicidade e agrupa todas as espécies, produzindo o hábito de crescimento para a vida. No contexto mehl a música é vivência, trabalho, festa, fartura, união. É também vantagem no modo de viver na própria sociedade indígena de saber numerar e separar as coisas. Para nós a música na escola é a possibilidade de descolonização. Isso é fundamental. Ela é amor da/pela criança. (HŪHTË, 2016, p. 12).

H ht , em trabalho em que discute a relação entre música e matemática, afirma:

O estudo musical fortalece o povo Krahô na cultura, na roça, na festa e na vida cotidiana do seu conhecimento, que abrange desde a origem. Assim, pretendemos manter o nosso saber tradicional dentro do conhecimento, além de acompanhar outros conhecimentos mais. (H HT , 2016, p. 60).

Para ele, através do esticar, é possível perceber que a música se relaciona com diversas outras áreas do conhecimento:

Percebi que a música pode ser esticada e se relaciona com muitas outras coisas. A música faz parte da matemática, da história, da geografia e das festas. Ao mesmo tempo abrange a saúde, a produção e a vida. O povo Krahô nunca vai mudar ou inventar a cantoria. Sempre foi assim, com o mesmo ritmo de cantar, dançar, pular. Como se fosse parte da natureza. (H HT , 2016, p. 60).

Essa afirmação possui grande importância no que se consiste em pensar a música enquanto proposta pedagógica na construção de novos currículos para a produção de uma escola Krahô: ela está a se relacionar e produzir conhecimento Krahô. Possui, portanto, centralidade na produção de conhecimentos deste povo, na sua epistemologia e na construção e manutenção deste mundo.

Ao trabalhar com a matemática, H ht afirma:

Na cultura, a música e a matemática são irmãs que aparecem na aprendizagem do cotidiano. Assim buscamos entender a importância das duas nas medidas, distâncias, tamanhos, contagens etc. Por isso as crianças começam a aprender desde que começam a falar e seguem aprendendo de pouco em pouco. Quantidade, separação, sons, ritmos. Isso para que possam saber a exata definição de alguns trabalhos que devem ser realizados. (H HT , 2016, p. 61).

O objetivo do autor:

[...] com a pesquisa, é colocar o meu Povo na outra alternativa a este mundo, que é a de manter o que é nosso. Não podemos perder a cantoria maravilhosa que a natureza ofereceu. [...] produz material didático para ser divulgado nas escolas indígenas timbira, com o objetivo de fazer as crianças saberem as músicas da nação e os esquemas musicais. (H HT , 2016, p. 61)

A música seria, portanto, elemento que proporcionaria a mudança nos princípios escolares para este autor. Ele aponta que a música, relacionando com as outras formas de conhecimento e também estando na escola, produziria maneiras próprias para o ensino e aprendizagem, estabelecendo a manutenção do mundo Krahô. A escola é percebida como um meio para que seu mundo continue a perpetuar entre as gerações, mas ela só é possível a partir das epistemologias e de bases pedagógicas baseadas nas formas próprias de produção de conhecimento.

A música desempenha esse papel de uma pedagogia, de uma forma de ensino e aprendizagem entre o povo Krahô.

Outros autores meh (PÔCUHTÔ; TERKUY; TUPEN, KÔNRY; PEPHA; COHTAT, 2016) tratam da temática da música enquanto elemento de grande importância para o povo meh (Krahô):

A música é muito importante para a cultura meh . A música alegre e conta a forma como os seres vivem e se relacionam com a natureza, com os rios, as árvores, as frutas, os insetos, a água, o sol, a lua e os pássaros. Todas as músicas são relacionadas aos seres da natureza, das plantas, das frutas e das árvores.

Nenhuma música pode ser inventada, porque as músicas são antigas e todas elas têm sua origem. Elas devem ser repassadas de geração a geração.

As músicas são fundamentais e necessárias. Elas devem ser ensinadas. Elas estão presentes no dia a dia e são relacionadas à natureza. Por isso são dinâmicas, alegres e unem a comunidade no pátio da aldeia. Elas fortalecem nossa identidade e cultura. Além disso, na nossa cultura, quando alguém quer ser uma cantora ou um cantor deve respeitar as regras, dentre elas a do resguardo para ter a voz afinada. (PÔCUHTÔ; TERKUY; TUPEN, KÔNRY; PEPHA; COHTAT, 2016, p. 18-19).

Tais falas vão ao encontro à ideia que Bastos aborda:

Em suma, é possível falar de uma generalidade do papel da música na cadeia intersemiótica do ritual nas terras baixas da América do Sul apontando para um lugar semântico que encopassa os nexos de *integração*, *intermediação*, *desencadeamento* e similares, sintetizáveis pelo nexo geral de *tradução*. (BASTOS, 2007, p.298).

Ora, o que o autor aponta aqui é que a música apresenta características (integração, intermediação, desencadeamento) que proporcionam a produção de conhecimentos em todas as áreas: desde as reflexões sobre o corpo, até as relações para com as populações não indígenas. Como aponta Aldè (2016), “Entre os povos indígenas sul-americanos a vitalidade está intrinsecamente conectada com a musicalidade. As práticas de seus imensos repertórios acústico-sonoros são meios privilegiados de experimentação e conhecimento do mundo”. É a partir da música que o mundo está estruturado. Ela aponta que o Cotoj (maracá) é a base que sustenta o firmamento, e que mantém, constante, a respiração da terra, garantindo a vida e a harmonia no mundo (Aldé, 2013).

Outros autores, como Mellati (1982) e Setti (1995), assim como Aldè (2016), apontam a música e sua importância para o povo Krahô. Nas palavras de Aldè:

A música vocal é um dos aspectos mais elaborados da vida ritual Krahô; [...] Os Krahôs contam que suas Cantigas não foram inventadas mas apreendidas em tempos primordiais por agencialidades não-humana, como o Machado-Cantor (pica-pau), bichos e plantas. As principais narrativas sobre a aprendizagem dessas músicas envolve pajés/héreis ancestrais que teriam tido acesso a esses conhecimentos através de aventuras e estados de consciência extremos que lhe permitiram capturar através de uma aguada percepção auditiva, sons/linguagens emitidos por esses entes outros[...] (ALDÈ, 2016, p. 94).

Kõrny (2016), aponta que as músicas são elementos adquiridos na natureza, e que a partir da primeira os Krahôs foram sendo capazes de produzir conhecimento sobre seu mundo e as relações que foram se estabelecendo no decorrer desta produção:

Há muito tempo atrás os Krahô não possuíam músicas para alegrar o povo nas suas festas culturais. Com o passar do tempo, Hartât conseguiu resolver esse problema, levando um grupo (h hnã m kjêjê) de pessoas para conhecer o lugar onde ele havia nascido (ihkàà xà).

Nesta grande caminhada, h hnã m kjêjê conheceu vários lugares por onde Hartât havia andado. Eles iam observando tudo. Durante a caminhada Hartât ia lembrando tudo que já conhecia, e explicava para o seu povo, que perguntava dos sons das músicas cantadas pelos diversos tipos de animais, como os rastejantes piolhos de cobra (tôn. krery ti), os cagãti (uma gigante jibóia) e outros. Todos os animais rastejantes cantavam de acordo com o período do dia: ao anoitecer, à noite, na meia à noite, de madrugada, ao amanhecer, de manhã cedo e ao entardecer. (KÕRYN, 2016, p.9).

Um outro autor que pensa a música como elemento de importância é o trabalho de Kalari Javaé, chamado “A origem das músicas do povo Iny Javaé”. Neste texto, o autor faz reflexão sobre a música e sua importância.

Para o autor, é um projeto que tenta proporcionar maneiras de se guardar elementos de grande importância para o seu povo, tornando “uma pesquisa dos registros

das músicas do povo Javaé, como um dos métodos para serem utilizados no futuro das novas gerações” (JAVAÉ, 2014, p. 6). A partir destas reflexões, apresenta-se a ideia, como aponta Herbetta (2016), de que

Como se pode perceber, a música constitui domínio privilegiado para os professores e professoras indígenas do NTFISI – e alhures. Percebe-se, claramente que é muitas vezes a partir dela – música - que os professores pensam e produzem suas práticas pedagógicas apontando para uma pedagogia particular. Nestas práticas, como se pode notar, a música não é apenas um recurso pedagógico, um instrumento que auxilia a compreensão de algum outro conteúdo. Ela é importante em si, o que se dá a partir de uma série de princípios.

Em primeiro lugar pode-se destacar que o uso da música em sala de aula tem como função acessar a memória coletiva do grupo. Desta forma, ela pode (re) estabelecer relações inter geracionais entre anciãos e jovens. Isto pois os mais antigos são os conhecedores da teoria musical nativa. São eles que são chamados a participar destas aulas e projetos. Os anciãos são efetivamente (re) valorizados nos contextos destas experiências. O caso do uso do toré na escola Hãhãhãe é evidente sobre isto. O caso do projeto musical Apinajé também corrobora a questão. (HERBETTA, 2016, p. 48).

A música se apresenta enquanto elemento que possibilita a produção de práticas pedagógicas que estejam alinhadas as epistemologias não ocidentais. Já que se encontra enquanto elemento indígena que proporciona a construção de perspectivas sobre o mundo, sobre o seu próprio povo e sobre as relações entre os mais diversos elementos que são caros as populações indígenas. É a partir da música que se produz modos de ensino e aprendizagem, que se produz conhecimentos importantes ao mundo Krahô.

A educação escolar surge enquanto proposta curricular para as escolas indígenas. No Brasil, tanto as escolas indígenas quanto as escolas voltadas para as populações não indígenas carecem de educação musical. Apesar da lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que torna obrigatória o ensino de música no ensino básico, as escolas básicas não possuem este ensino. Fonterrada (2008) aponta que

[...] em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça esse fato para que se compreenda a problemática do ensino da música hoje e, assim, possam surgir soluções para ele. (FONTERRADA, 2008, p.25).

O que podemos pensar, a partir da autora, é sobre a importância do olhar sobre o entrelaçamento entre a ciência da música e a educação musical, para que se possa, no contexto da educação escolar, encontrar as possibilidades do uso da música e do processo de educação musical em sala de aula. Ela chama a atenção para o espaço criado, pós LDB, em 1996, e pós lei 11.769/2008, para a educação na escola da educação básica no Brasil.

Para além, ela percebe como a educação musical situa-se no contexto da educação básica do Brasil, em momentos que se alterna como disciplina obrigatória ou como disciplinas (assim como Sociologia durante a ditadura militar de 1964) que devem ser excluídas dos currículos escolares no Brasil. A história da educação musical no Brasil, no início do séc. XX, ganha contornos interessantes para serem analisados:

No século XX, algumas novidades contribuíram para dar novo alento à educação musical; o professor Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey – cuja filosofia muito influenciaria a educação brasileira –, ao fazer a proposta da Escola Nova, trouxe ao Brasil as ideias de seu mestre, segundo as quais, a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano. (FONTERRADA, 2008, p. 210).

No decorrer do século, o pensar a música na educação vai tomando novas formas, como aponta Fonterrada (2008) e a influência de Mario de Andrade para pensar a música, e em específico a música popular, enquanto elemento de importância na educação básica no Brasil; enquanto elemento que possuía sua função social (FONTERRADA, 2008).

A partir da década de 70, houve a exclusão da educação musical, e em seu lugar surge a educação artística. Como aponta Fonterrada,

Em 1971 houve uma grande reviravolta no ensino da música nas escolas, com a promulgação da lei n.56/71. Desde a sua implantação, o ensino de música passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço na escola, pois a citada lei extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística. (FONTERRADA, 2008, p. 217-218)

Ao sancionar esta lei, os impactos causados a educação musical no Brasil são sentidos até os tempos atuais: a educação musical, por mais que obrigatória para o ensino básico, ainda não está em vigor, a grande maioria das escolas do ensino básico não possuem tal disciplina na sua grade curricular.

Pensar as políticas educacionais e a educação musical como disciplina ou não da educação básica brasileira é entender como os órgãos responsáveis pela educação e pela formulação de políticas educacionais estão a refletir sobre a música e sua importância. A saída da educação musical nos anos 70 causa impactos no que diz respeito a visão e as políticas que envolvem a música e afeta diretamente nas propostas dos pensadores e pensadoras indígenas com relação ao ensino da música e seus impasses: os representantes dos órgãos responsáveis pela regulação da educação básica estão alinhados a ideia de uma educação em que a música não faz parte da grade curricular; se

a música encontra-se na escola, apresenta-se enquanto atividade extraescolar e não como disciplina ou elemento de grande importância curricular.

SESSÃO 3 – POVOS INDÍGENAS EM MOVIMENTO: PROJETOS, POLÍTICAS E MÚSICA

Luciano (2007) aponta que a Constituição de 1988 muda os rumos da história no que diz respeito às garantias de direitos fundamentais para as populações indígenas no Brasil. Aponta o autor que estes direitos são:

- a) Superação da tutela, reconhecendo a capacidade civil dos índios;
- b) Abandono do pressuposto integracionista, em favor do reconhecimento do direito à diferença sociocultural dos povos indígenas, na linha do multiculturalismo contemporâneo;
- c) Reconhecimento da autonomia societária dos povos indígenas, garantindo para isso o direito ao território, à cultura, à educação, à saúde, ao desenvolvimento econômico, de acordo com seus projetos coletivos presentes e futuros;
- d) Reconhecimento do direito à cidadania híbrida: étnica, nacional e global. (LUCIANO, 2007, p.206-207).

Estas mudanças provocadas pelo imperativo constitucional, mesmo sendo parciais, impactaram profundamente na formulação de políticas, programas e ações socioeducativas, entre outras. As políticas estatais não poderiam, a partir da Constituição, apresentar ideias universalistas e integracionistas no que se referia ao atendimento de demandas das populações indígenas, como é possível ler no documento produzido, em 2007, pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC.

A extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade de os povos indígenas se apropriarem da instituição escola, atribuindo-lhe identidade e função peculiares. A escola, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devoradora de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política. (BRASIL, 2007, p.9).

A conquista dos movimentos sociais indígenas com a formulação expressa na Carta Constitucional brasileira de 1988, forçou o Estado a formular novos planos e políticas públicas para a educação indígena, cuja responsabilidade, coordenação e regulamentação foi atribuída ao MEC. Caberia as políticas pós-Constituição respeitar, valorizar e fortalecer os conhecimentos, as identidades, as tradições e os costumes de cada povo indígena.

Para o delineamento dessas políticas, o MEC passa a contar com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas

promovidas pela sociedade civil, afirmando seus conceitos e metodologias. Dessa maneira, iniciativas de caráter local tornam-se referência ampla para a conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena voltada para o atendimento da demanda de escolarização das comunidades indígenas, a partir de um novo paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade lingüística [...]. (BRASIL, 2007, p.16-17).

Destaco da citação a menção à demarcação do “[...] paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade lingüística [...]” (BRASIL, 2007, p. 17), como elementos de constituição da política pública de educação. No mesmo documento, há a afirmação de que “[...] finalmente passa a ser um princípio para o Estado brasileiro fazer com que os povos indígenas **sejam ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola que querem e à gestão dessa escola.** (BRASIL, 2007, p.17. Grifos nossos). No mesmo documento ainda encontramos a afirmação de que “[...] As ações governamentais passam a ser orientadas para possibilitar que os povos indígenas discutam, proponham e procurem realizar seus modelos e ideais de escola segundo seus interesses e suas necessidades”. (BRASIL, 2007, p.17).

Um dos efeitos dessas escutas, foi o financiamento e a proposição de Cursos de Graduação, na modalidade licenciatura, para a formação de professoras e professores indígenas, particularmente, pelas universidades públicas brasileiras, de modo que estas instituições não somente atuassem no âmbito do ensino, mas que produzissem pesquisas e propostas para educação escolar indígena.

A licenciatura para formação de professores indígenas da UFG é contextualizada nestas políticas para a construção de uma nova educação para as populações indígenas das quais fazem parte seus estudos. Quando perguntei por um novo currículo, uma nova escola, aos integrantes desta construção, professores/as e comunidade, escutei

Então, a ideia é essa, que a gente começou com as reuniões e aonde a gente falou isso aí e todo mundo levantou, que todo mundo vai participar disso aí. A ideia tá surgindo e sendo abraçada por todos. Não é só os professores, é mesmo a comunidade toda tá querendo. (Entrevistado 1, Goiânia, 2017).

A educação nas escolas indígenas e na Licenciatura para Formação de Professores indígenas da Universidade Federal de Goiás – UFG estão em movimento e em transformação: a primeira pelo fato de professores/as indígenas e comunidade buscarem um equilíbrio entre os mundos. A escola é uma instituição do mundo ocidental, que em sua origem (e em alguns casos ainda hoje) foi espaço para o Estado impor, às populações indígenas, um modelo educativo eurocentrado, hoje pode ser vista

como importante parceira para as diversas ambições destes povos no Brasil: importante parceira em processos educativos e formativos das crianças e jovens. Processos que permitam o trânsito entre os mundos e as culturas diversas e distintas. Mas ainda há resquícios de uma escola a serviço da colonização dos povos indígenas, e o reconhecimento destes colocam professores, professoras e seus povos juntamente com a universidade, aqui representada pelo NTSFI/UFG, em espaço de embate e tensão com órgãos do Estado responsáveis pela gestão da educação e do Sistema escolar: Secretarias de educação e seus agentes.

A luta que conduziu a produção dos artigos sobre o reconhecimento dos povos indígenas como organização social, política, cultural, linguística, na Constituição Federal de 1988, ainda não findou. A luta pela garantia da vigência dos direitos à educação, a Terra e à saúde, ainda está ocorrendo a cada dia letivo nas escolas indígenas e a cada dia de vida das comunidades indígenas. A ideia de uma escola vista como praga pela anciã no trabalho de Ercivaldo Xerente (2016) é a amostra desta instituição que, junto aos órgãos gestores, não possibilita a construção de uma escola e educação diferenciadas, pautadas no paradigma da interculturalidade, da diferença e da diversidade linguística. O Curso de Licenciatura para a Formação de Professoras e Professores indígenas é um espaço de reflexão e de proposições, estudos, pesquisa e materiais para que a escola indígena de fato seja possibilitada como preconizam o compromisso estabelecido para com os povos indígenas no Brasil no pós-Constituição de 1988.

No curso da UFG, uma das propostas que surge com os estudos das professoras e professores indígenas em suas pesquisas é a da possibilidade da música tornar-se elemento integrante do currículo escolar e das práticas pedagógicas. A música, como elemento fundamental de organização da vida na comunidade também pode ser tomada na organização do currículo e das práticas educativas escolares.

Considerando que a música se faz presente em todos os ambientes e momentos da vida pessoal e coletiva destes povos e que a escola é vista como importante espaço para a experimentação, aprendizagens, trocas e trânsito entre mundos, esta instituição, se preocupada com as culturas e modos de vida e organização dos povos, poder tem a música importante elemento de implementação da interculturalidade, da diferença e de abordagem de temas, saberes e conhecimentos definidos como necessários e importantes para a formação das crianças e o fortalecimento dos povos indígenas no

diálogo com povos e mundos não indígenas – suas culturas, tradições, saberes e conhecimentos. Tal proposição também advém da constatação de que, nas comunidades e tradições dos povos indígenas participantes da pesquisa de mestrado que origina essa dissertação, desde o nascimento, os eventos e ritos que marcam a vida das pessoas (passagem da infância para a vida adulta), até a organização e a apresentação de trabalhos escolares a música é apropriada e produzida.

Assim, pode ser a música elemento de estruturação curricular e pedagógica na formulação e construção de uma educação e escola indígena, é uma das conclusões fundamentais a que cheguei nesse trabalho. E isso é possível de afirmar pois as reflexões, práticas e produções tanto no tempo na universidade quanto no tempo na comunidade estiveram a apresentar a íntima relação da música com a vida dos professores e professoras indígenas. Ou seja, a música também se faz presente na produção de conhecimentos e enquanto método para o ensino e aprendizagem destes conhecimentos.

A música apresenta-se, portanto, enquanto elemento, método e conhecimento da comunidade para a produção de uma nova escola.

É tão interessante a música para o povo Yudjá, porque Yudjá tem instrumento que é, a gente começa desde o casco de tracajá, que faz instrumento, e também a gente usa semente de pequi do índio, o pequi do Xingu, aquele pequi grande, pra instrumento; flauta, o nosso povo gosta muito de flauta, e também aqueles grandão, flauta de bambu. Então tem vários instrumentos e a gente explica que dentro da música a gente tem os ritmos, que a gente fala, então trabalho a Matemática com a música, por exemplo, o compasso, quantos toques que tem que dar isso. Isso é um joguinho de Matemática, eu trabalho muito isso aí. (Entrevistado 1, Goiânia, 2017).

O Entrevistado 1 assinala para o uso da música como possibilidade de trabalho com a Matemática na escola. Ele apresenta o entrelaçamento do povo Yudjá com a música – desde a fabricação dos instrumentos até a produção dos ritmos, compassos e toques. Aqui gostaríamos de destacar que o uso da música no contexto da escola indígena não se apresenta apenas em uma dimensão técnica. Ela é tomada pelo Entrevistado 1, mas também por outros representantes destes povos como constituidora de suas identidades, atrelada a todos os *domínios da vida*, como sugere Gregório H t (2016, p. 15): “A música é fundamental para a formação do sujeito e está conectada a todos os domínios da vida, como por exemplo, aos animais, à plantas, ao pátio, ao calendário, à organização social, às festas, aos instrumentos, ao tempo e ao território [...]”.

Sendo assim, defendemos que para a produção e vivência do currículo da escola indígena, com vistas ao alcance de uma formação que tenha em conta os saberes e modos de vida das crianças que nela habita, a educação musical e a música deve ser um dos seus eixos organizadores. Tal defesa assenta-se, sobretudo, naquilo que H t (2016) e outros autores e autoras afirmam sobre a centralidade da música na vida de povos indígenas e sobre os modos como as crianças indígenas aprendem: “As crianças meh aprendem observando as coisas em movimento, em qualquer lugar, assim aprendem nos símbolos, sinais, canções, cânticos, no som. Observando de longe o ritmo” (p. 15). Ora, se é assim que as crianças aprendem, a organização curricular que considere essa forma de aprendizagem pode mobilizar modos de ensinamento em que não seja esquecido ou perdido o movimento de uma forma de aprendizagem singular. O autor afirma que “as crianças aprendem em movimento” e que elas aprendem observando esse movimento, que está em todo lugar.

Observação, movimento e música compõem a cena da aprendizagem, das crianças indígenas descrita por H ht (2016). O autor ainda nos remete ao que é a música, ao que ela produz e ao que a educação musical conduz.

A música para as crianças é a saúde. Ela educa, produz felicidade e agrupa todas as espécies, produzindo o hábito de crescimento para a vida. No contexto meh a música é vivência, trabalho, festa, fartura e união. Constitui também vantagem no modo de viver, na própria sociedade indígena, saber numerar e separar as coisas. A educação musical é algo suficiente para o cotidiano indígena, e também conduz ao ambiente que modifica o pensamento, mostrando que a cultura é a resistência do modo de viver no mundo contemporâneo. (H HT , 2016, p. 15-16).

Assim, o autor nos apresenta a noção de música como saúde e como *vivência, trabalho, festa e união*. É importante pontuar que a possibilidade de uso da música pode ser extremamente eficaz para determinadas populações que estão a dialogar com a licenciatura intercultural, mas para outros povos, outros modos e outros elementos podem ter a centralidade que música tem para os povos Meh . Ela é uma possibilidade, mas a produção de uma escola diferenciada, com novo currículo, calendário, organização das aulas, do currículo e daquilo que será ou não ensinado em sala de aula depende exclusivamente das decisões que líderes, comunidades, professoras e professores indígenas tomarão na definição de sua escola e da educação que desejam construir.

Ora, a música e a educação musical na escola, na composição de seu currículo, surgem como preocupação e como possibilidade de preservação de histórias, memórias,

culturas e da própria música para que estas não se percam nem sejam esquecidas por esta população, especialmente pelas crianças, pelos mais jovens.

A escola tanto atua no apagamento de conhecimentos, pedagogias e métodos que fogem ou transgredem as epistemologias eurocentradas quanto pode atuar no fortalecimento do seu potencial para a resistência, a recusa a imposição do apagamento de pedagogias, métodos e conhecimentos próprios presentes nos modos de vida das populações indígenas. É possível afirmar que tanto na primeira proposição – da escola atuando apagamento de conhecimentos, pedagogias e métodos quanto atuando no seu potencial de produção de resistências e recusa, esta instituição (moderna) tomou o currículo como seu principal ferramental para o fortalecimento e materialização de suas potencialidades.

No caso da atuação da escola que apaga conhecimentos, pedagogias e métodos que, nas comunidades indígenas, fez sobrepor os saberes e conhecimentos eurocentrados, portanto branco e urbano, o currículo esteve (e ainda está) organizado de modo que faz desaparecer a identidade dos povos indígenas e sua cosmovisão em detrimento de fortalecer outra identidade (brasileiro, por exemplo) e a cosmovisão antropocêntrica. Nesse modelo escolar e curricular não têm espaço para a produção de uma comunidade autônoma como refere Bonfil Batalla (1991) nem de aprendizagens que referendam e considerem modos singulares de aprender, como pela utilização da música entendida como saúde, vivência, trabalho, festa e união, ao modo defendido por (H HT , 2016).

Abrimos um parêntesis aqui, para apresentar o que Batalla (1991) propõe como comunidade autônoma. Para esse autor trata-se de uma comunidade que tem poder de tomar decisão sobre os seus rumos e dos seus elementos (dimensões de vida, culturas, símbolos, signos, gestos, etc.). É aquela da tomada de decisão inclusive sobre elementos que são de outrem, mas que estão inseridos na vida cotidiana dos povos indígenas. Essa tomada de decisão por uma comunidade autônoma nos conduziu a pensar a noção de *controle cultural* desenvolvida pelo autor aqui referido. Uma noção que nos parece muito cara para problematizar a noção de indígena, de povo indígena que é mobilizada pelas políticas de educação, e nelas, pelas políticas curriculares, pela materialização do próprio currículo, pois este é, sobretudo, lugar que diz o pode, como pode e o que deve ser ensinado, aprendido no espaço escolar. O currículo também é lugar de disputas e de produção de identidades. (SILVA, 1999).

Ora, se o currículo é esse lugar – de produção de identidades, nos é importante pensar sobre a sua constituição, sua formulação e a sua possibilidade de, em sociedades pluriétnicas, como no caso do Brasil, ele ser um espaço potente de fazer existir e (re)existir comunidades autônomas, ações que façam dialogar saberes plurais e singulares. A ideia de comunidade autônoma é assim descrita por Guillermo Bonfil Batalla (1989, p. 170):

Los atributos que se admiten más generalmente para caracterizar a un grupo étnico son los siguientes: a) conglomerado social capaz de reproducirse biológicamente, b) que reconoce un origen común, c) cuyos miembros se identifican entre si como parte de un "nosotros" "distintos de los otros" (que son miembros de grupos diferentes de la misma clase) e interactúan con éstos a partir del reconocimiento recíproco de la diferencia, d) que comparten ciertos elementos y rasgos culturales, entre los que tiene especial relevancia la lengua. (BATALLA, 1989, p. 170).

A noção apresentada por Bonfil Batalla, ao ser tomado em uma formulação curricular, pressupõe a necessidade do reconhecimento da diferença e esta como elemento importante para o estabelecimento do diálogo entre saberes e formas de vida, na formação de seus professores e estudantes e na possibilidade de oferecer ferramentas para a consolidação de comunidades autônomas. No tangente ao objeto de nosso estudo, o reconhecimento das diferenças, da música e da educação musical constituem-se nos pilares para o estabelecimento de um currículo e de uma escola que possibilitem o diálogo com as culturas e dimensões da vida e do viver das crianças indígenas e de seus professores. Nesse sentido, defendemos que a escola assim organizada se constituiria em lugar potencial de produção e fortalecimento de comunidades autônomas.

No entanto, no Brasil, pelo que já apontamos em seções anteriores, as experiências curriculares e escolares nem sempre se constituíram como lugar de produção de respeito às diferenças nem de produção de comunidades autônomas. A escola brasileira (também em todo Ocidente), oferecida aos povos indígenas, atuou, ao longo da sua existência, como lugar de controle cultural. Por controle cultural estamos chamando “*el sistema segun el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales*” (BATALLA, 1989, p. 171). Esta afirmação decorre do fato de que dos currículos das escolas indígenas foram apagados os seus saberes, mundos, modos de ver e experiências próprias dando lugar aos saberes e experiências eurocentradas, em um processo que autores como Lander (2005), Herbetta (2017) e tantos outros denominam de colonialidade.

Ao nos apropriarmos destes conceitos de controle cultural e de comunidade autônoma de Bonfil Batalla (1989), e de outros como o de interculturalidade, pudemos olhar para os currículos das escolas indígenas, para as experiências destes povos e pensar a construção de uma outra escola e de um currículo que supere a ideia de controle cultural. Bonfil Batalla (1989) argumenta que os povos indígenas possuem autonomia para trabalhar tanto com os conceitos próprios como com conceitos ocidentais, conceitos alheios às suas culturas e conhecimentos. No entanto, a partir desse autor, entendemos que cabem aos povos indígenas a discussão e definição dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. Ele também nos permite refletir sobre as maneiras pelas quais os esses povos, no contato Inter étnico, em situações de “relações assimétricas, de dominação/sujeição” e, entendemos que a escola historicamente é palco dessas situações, podem fazer convergir elementos culturais próprios e externos.

A ideia que defendemos neste texto é, portanto, a de que as populações indígenas, assegurada à sua autonomia, devem decidir quais são os elementos e aspectos do mundo ocidental e de suas culturas particulares, desejam mobilizar no currículo escolar. Elementos e aspectos que os auxiliem em suas vidas, e, que possam criar espaços de interculturalidade, em que a criação de mundos seja possível neste mesmo mundo, parafraseando a famosa frase do Exército Zapatista de libertação nacional.

Bonfil Batalla, no ensaio aqui referido, “*La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*” (1989), estabelece quatro âmbitos ou espaços dentro da cultura total, como expomos no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Lós Ámbitos de la cultura en función del control cultural

Elementos Culturales	Decisiones	
Propios	Propias	Ajenas
	Cultural AUTÓNOMA	Cultura ENGAJADA
Ajenos	Cultura APROPRIADA	Cultura IMPUESTA

Fonte: BONFIL BATALLA, Guillermo. *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. **Anuario Antropológico/86**. Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro. 1988. p. 19.

Ora, o quadro que o autor¹⁰ produz nos revela sua ideia de controle social e de cultura autônoma, apropriada, alienada ou imposta. É importante perceber que, ao ver

¹⁰ Ibidem.

seus elementos culturais e decidir, coletivamente, quais são aqueles que devem ser trabalhados em sala de aula, há a possibilidade de os povos indígenas tornarem-se autônomos com relação à educação escolar. A ideia não é somente da apropriação dos elementos culturais e da tomada de decisão próprios para a produção de uma cultura autônoma na educação básica, mas a de que esse movimento também aconteça na educação superior, nos currículos de formação de professores e professoras indígenas. O autor, entretanto, não pensa as relações entre diferentes grupos étnicos desatrelado das relações de poder, o que nos é importante para pensarmos a produção do currículo escolar.

Se tomarmos o currículo como lugar de disputas e conflitos, e entendemos que a escola é instituição social moderna, eurocentrada, em toda a sua história ela é pensada para a mobilização dos conhecimentos legitimados pelas sociedades capitalistas. Sem dúvida alguma, que estes conhecimentos não estiveram inter-relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas. A música que esteve e está, oficialmente, nas escolas brasileiras não é aquela que apresenta as dimensões da vida das comunidades e crianças indígenas. Assim, a proposição de um currículo aliado a ideia de comunidade autônoma, que toma suas próprias decisões na determinação dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos não se dará fora de um campo de conflito.

Nesse sentido, do ponto de vista teórico e metodológico, o modo como Bonfil Batalla trabalha as suas ideias na obra aqui referida pode contribuir para a proposição de uma matriz curricular resultante das decisões dos líderes, professores e professoras, e, porque não, das crianças indígenas. A respeito do modo como procedeu Bonfil Batalla escreve Krotz (2017):

Bonfil Batalla articulou a teoria da difusão com a antropologia política, mostrando como todos os processos de difusão tem que ser analisados no marco de relações de poder, tanto internos (no próprio país) como externos (as relações internacionais onde o país é afetado ou faz parte). Como resultados das diferentes configurações de poder existentes e das modalidades coativas e livres de participar em processos de difusão (imposição, supressão e alienação, e resistência, apropriação e inovação), distingue quatro tipos de cultura: A cultura autônoma, a cultura apropriada, a cultura imposta e a cultura alienada. (KROTZ, 2017, s/p).

Pensar a partir da perspectiva de Batalla (1989) é, portanto, pensar as relações de poder que estão estabelecidas pela imposição a uma educação eurocentradas e as lutas dos povos indígenas para que a produção de uma educação diferenciada, uma matriz curricular própria seja uma realidade.

Esse tipo de comparação que existe, eu acho que eu não vou nem citar, mas eu acho que existem muitas coisas importantíssimas do não indígena que vão servir de apoio e de melhoramento pra nós mesmos. E vai existir várias coisas também que não vão servir. Tipo. Eu fico pensando, inclusive olhando aqui mesmo na cidade, você vai lá, aí toda compra uma sacola, não sei o que, e aí você toma alguma coisa, é muito lixo. Então eu acho que o índio tem que ver isso, o que ele leva pra aldeia, esse sentido. (KROTZ, 2017, s/p)

Do modo como temos aqui defendido, ao pensarmos na produção de uma escola e de um currículo que tenha como centro as diferenças, apostamos na necessária ruptura “entre cantoria e sala de aula”, primeira parte do título de um capítulo de livro de autoria de Herbetta (2017). O autor assim inicia o texto:

A relação presente no título acima “Entre cantoria e sala de aula” coloca em diálogo dois eixos aparentemente opostos e dicotômicos. De um lado, o termo música e seu correlato, cantoria, pode apontar para o que se chama “cultura tradicional”. Nestes domínios, articulam-se ainda a dança, a pintura, a alimentação, a corporalidade e outros. Do outro lado, a sala de aula, aos quais se articulam disciplinas, políticas públicas e relações interétnicas e, aparentemente, representam domínios e espaços relacionados a uma instituição imposta de fora, do universo não indígena. (HERBETTA, 2017, p. 35).

Na construção do seu argumento Herbetta (2017) retoma outra dicotomia: da música em oposição à cultura¹¹. Acerca dessa dicotomia ele escreve:

Isto se tornava um obstáculo ao entendimento do potencial musical, reduzido a sua dimensão sensual e emocional – e, conseqüentemente do entendimento da cultura, reduzido a uma lógica racionalizadora. Menezes Bastos (2014) propõe então a fundação de um estudo da música para além da dicotomia expressa entre música e cultura, constituindo assim algo próximo de uma teoria da música na/enquanto cultura e da cultura na/enquanto música. Para o autor a “música é social não só por seu conteúdo, mas também em sua forma [...]”. (HERBETTA, 2017, p. 35).

Apoiando-se nos argumentos de Menezes Bastos, Herbetta (2017, p. 36) reafirma que a dicotomia entre música e cultura “[...] igualmente um obstáculo à presença mais intensa e consistente da educação musical na matriz curricular da escola indígena e mesmo da escola brasileira [...]”. O autor, no texto referido, propõe-se a pensar a música como pedagogia, e a “[...] entender então a criação e efetivação de novas práticas pedagógicas musicais criadas por professores e professoras indígenas e elaboradas no contexto de suas trajetórias acadêmicas no Núcleo Takinaky de Formação Superior Indígena (NTSFI) da Universidade Federal de Goiás (UFG)”.

Como resultado da sua investigação Herbetta (2017, p. 36), constata que professoras e professores indígenas com os quais interagiu “[...] buscaram construir novas

¹¹ O autor apresenta essa ideia a partir do texto do antropólogo Rafael José de Menezes Bastos, intitulado Esboço de uma teoria da música: para além de uma Antropologia sem Música e de uma Musicologia sem Homem, publicado pelo periódico *Aceno*, volume 1, n. 1, p.49-101, jan. a jul. De 2014

práticas pedagógicas para que seus alunos possam compreender e produzir um novo mundo, com base nos princípios da interculturalidade, da decolonialidade, da transdisciplinaridade e da contextualização [...]”.

A referência de Herbetta (2017) às “novas práticas pedagógicas” diz respeito a possibilidade de ruptura com modelo colonizador colocado em funcionamento pela escola, uma instituição moderna e eurocentrada como já referido neste trabalho. Ela é marcada por diversas propostas, ao longo do processo de colonização dos povos indígenas como instituição originária no mundo ocidental. No entanto, ela foi e é disputada e pode ser transformada numa instituição Krahô, ou Apinajé, ou Yudjá. O NTSFI tem apostado como indicamos a partir de Herbetta (2017), nos princípios da interculturalidade, da decolonialidade, da transdisciplinaridade e da contextualização como importantes na produção de uma escola indígena, da formação de professores e de professoras e de práticas pedagógicas que considerem o diálogo inter étnico. Mas, também temos apostado, assim como o nosso Entrevistado1, na música como elemento central a produção de outra escola, de práticas pedagógicas diversas e plurais.

Então, isso aí foi uma coisa que acho que, como que pensa, foi um meio que essa interação, deu assim, impactou - acho que esse é o nome, nos alunos. Porque quando a gente começou a misturar música com a nossa aula, aí animou o pessoal. Porque parece que antes era triste, mas quando tem a música impactou. “É mesmo, essa história. Será que a onça era assim mesmo? Como é que é? Foi o Deus que foi criando o indígena, o Yudjá?”. E assim, com a música, eu vejo que nós consegue fazer com que o aluno reflita e começa a perguntar. Isso é bom, porque eu sempre falo que pra dar aula tem que tá preparado, tem que conhecer. (Entrevistado 1, Goiânia, 2017).

As reflexões produzidas por professores e professoras do Núcleo Takinahaky, como as expressas em um livro que trata de práticas pedagógicas musicais dos povos Krahô, são a materialização das possibilidades de vivências de outros currículos escolares. O livro mencionado, Mëpahteamjitonxànëryipinkrênnare, kôt cu pahtyj me toihtyj: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Khraô, apresenta a discussão sobre como a música, é um dos elementos de grande importância na produção de saberes para estes povos, que precisa ser inserida na instituição escolar.

Na apresentação desta obra, Gregório H ht (2017) afirma:

A importância da música na escola é muito grande. Ela atua para desenvolver a coordenação motora, fazer conhecer a realidade própria, dominar a fala direcionada e ainda ensina o esquema de origem do modo de viver. (H HT , 2017, p.15).

A música torna-se elemento de grande importância para as práticas pedagógicas em que saberes do povo Mehĩ adentram na escola, pois para este povo

O mundo depende do ritmo do maracá. O maracá pode ser usado para proteger nossos corpos de doença ou do espírito mal. O pajé usa o maracá para trazer o espírito vivo para o corpo da pessoa viva de volta. Isso é o que o maracá protege. As crianças devem saber o valor do maracá, devem entender o movimento do maracá.

Quando os alunos participam da cantoria ficam todos alegres. Isso me deixa muito alegre também. Isso incentiva os alunos a serem diferenciados porque sabem cantar suas músicas, que é sua língua e sabem fazer seu movimento. As minhas aulas são principalmente no pátio para cantar e contar história. É minha característica de aula. (PRUMKWYJ, 2017, p. 17-18, grifo nosso).

A música não é somente um momento de entretenimento, mas segundo H t (2016, p. 12), “a música para as crianças é a saúde” Para o autor, a música na escola é fundamental dada a sua capa

[...] educa, produz felicidade e agrupa todas as espécies, produzindo o hábito de crescimento para a vida. No contexto Mehĩ a música é vivência, trabalho, festa, fartura, união. É também vantagem no modo de viver na própria sociedade indígena de saber numerar e separar as coisas. Para nós a música na escola é a possibilidade de descolonização. Isso é fundamental. Ela é amor da/pela criança. (H HT , 2016, p. 12).

As práticas musicais nas escolas indígenas já são realidades em determinadas escolas. As formas de organizar a aula, a centralidade da música nestas práticas pedagógicas mostra-nos novas maneiras de se apropriar da escola, da sala de aula, e da inclusão dos modos de produzir conhecimentos e os modos de ensinar e aprender.

Os intelectuais Meh expõem a importância da música no processo de ensino e aprendizagem.

A música é muito importante no processo de ensino e aprendizagem. Me increr é usada na escola a partir da dinâmica do tema contextual. Nas séries iniciais as músicas são trabalhadas de acordo com o nível dos educandos. Não podemos ensinar todos os conjuntos de músicas nessa fase. Eles estão ainda no processo de aprendizagem, por isso as músicas são ensinadas aos poucos. Se forem ensinadas de uma vez pode-se confundir os alunos ou até mesmo bloquear o raciocínio deles. Além disso, a socialização com brincadeiras musicais estimula o crescimento cognitivo e motor da criança. Nas séries iniciais, por exemplo, do 1º ao 5º ano do ensino regular, trabalhamos somente com músicas bem curtas. São como corinhos. As crianças aprendem a cantar com facilidade. (PÔCUHTÔ; TERKUY; TUPEN, OVÍDIO; PEPHA; COHTAT, 2016, p. 19).

Não somente saberes são incluídos na sala de aula, mas a própria dinâmica de sala de aula, com as propostas para a ideia de se retirar a noção de disciplina e a inclusão de temas contextuais, como o modo de trabalhar determinados temas importantes sem compartimentar o conhecimento, revela os processos de mudanças que

a escola recebe quando é tomada pelas professoras e professores indígenas que estão a refletir sobre a inclusão de saberes que foram excluídos da instituição.

Pensar a música é pensar novas práticas pedagógicas dos povos indígenas que são produtores de saberes e que auxiliam a manter vivo estes saberes.

Este estudo musical fortalece o povo Krahô, junto com os Mestres, homens e mulheres que fazem este acompanhamento. Percebi que a música pode ser esticada e se relaciona com muitas outras coisas. A música faz parte da matemática, da história, da geografia e das festas. Ao mesmo tempo abrange a saúde, a produção e a vida. O povo Krahô nunca vai mudar ou inventar a cantoria. Sempre foi assim, com o mesmo ritmo de cantar, danar, pular. Como se fosse parte da natureza. (H HTÊ, et. al, 2016, p. 60. Grifo nosso).

Quando estamos a analisar a música para as populações indígenas, elas estão a nos mostrar que ela não é simplesmente um aspecto da vida que se situa no campo do sentir, ou no campo da racionalidade: ela ajuda a estruturar o universo das populações; ela produz e se nos produz em diversos aspectos da vida, diferentemente, do que modo como no Ocidente, ela foi, muitas vezes, confinada a conservatórios ou orquestras – pelo menos quando falamos da música que deve ser ensinada ou utilizada no espaço escolar.

A ideia de uma escola que mais destrói os modos de vida e todos os seus conhecimentos, que retira a pessoa do seu mundo, como fizeram as primeiras escolas geridas pela Igreja e pelo Estado já não cabem mais. O modelo de escola ocidental proposto pelo Estado durante o século XX para as comunidades indígenas também já não se sustenta. A proposta para a escola indígena, pensada pelos intelectuais indígenas, tanto aqueles que estão cursando a licenciatura intercultural quanto aqueles intelectuais reconhecidos nacionalmente, já não consegue ser sustentada pelo modelo puramente ocidental, pautado na fragmentação do conhecimento e organizado disciplinarmente, desconsiderando saberes particulares e singulares das comunidades na qual está inserida.

A proposta para um modelo curricular que tenha a interculturalidade, a diferença e a diversidade linguística como fundamentos de produção de uma escola, pode ter na música o elemento que possibilitar o *ato de esticar* temas, conteúdos, vida e formação como pressupostos da organização da escola – do seu currículo e das práticas pedagógicas. O conhecimento e os saberes indígenas não podem estar do lado de fora da escola; é necessário que a escola comporte este conhecimento, de acordo com as necessidades de cada povo e de acordo com os conhecimentos que forem definidos para nela se fazer presente e aquelas que dela devem permanecer de fora. O estar fora da

escola também deve ser pensado por esta instituição no sentido de, mesmo estando fora, ser respeitado para que este conhecimento não seja apagado.

Foi possível constatar que, tanto nas entrevistas quanto nas aulas observadas da licenciatura, o modo como anciãos e anciãs produzem e transmitem o conhecimento fora da escola deve ser pensado por esta instituição, garantindo a possibilidade de atividades fora da sala de aula. Esta é uma das grandes demandas da comunidade.

Durante toda a pesquisa, a ideia de uma instituição que esteja intimamente ligada à comunidade é sempre reivindicada. A ideia de uma escola desgarrada da comunidade só gera problemas e tensões, tanto para a escola quanto para a comunidade. A busca por uma ligação entre estas duas, pelo diálogo é sempre buscado, nas mais diversas questões:

A gente tem um pouco de dificuldade nisso aí, mas eu acho que dá, porque eu fico pensando, porque quando tem, eu vejo, sempre fico baseando isso. Tem uma mulher, quando vai fazer panela, que as vezes outro que tá longe já ouve aquela música, né? Tem um chamamento também, porque a gente ouve: oh! aquelas mulheres vão fazer panela. Aí tem música da bebida, do caxiri, então a gente já ouve, um chamamento também. Agora, a música do não indígena pra nós, assim, culturalmente, não vai fazer sentido, mas é aquela coisa, porque as coisas vão fluindo, vai entrando, acho que é difícil de empatar, mas tipo eu fico pensando, por exemplo, a questão do celular, como que nós empata isso? Não tem jeito, né? Mas, assim, é preciso que nós, como educadores, nosso papel é muito grande, a gente tem que saber lidar e conciliar, fazer com que a nossa comunidade e o nosso aluno olhe mais forte para os nossos traços tradicionais. (Entrevistado 1, Goiânia, 2017).

Ora, é a partir da produção de um projeto intercultural que as professoras e professores percebem que o conhecimento ocidental tem seu valor para auxiliar os povos a produzirem cada vez mais uma política do bem viver. A inserção dos saberes indígenas combinado com a possibilidade de decisão da própria comunidade com relação aos saberes que serão trabalhados na escola garante a construção desta autonomia. Afinal, a escola que se busca não é aquela que está na imaginação do Estado, mas aquela que, coletivamente, é pensada e construída pelas populações indígenas, cada uma com suas especificidades, anseios e demandas. A ideia, portanto, não é a de produção de uma escola diferenciada, mas de escolas diferenciadas. A música, como já dito anteriormente, é uma possibilidade que é encontrada para auxiliar na construção desta nova escola.

A música não está no currículo, mas nós trabalhamos inclusive, nós somos três professores, inclusive outros professores acharam muito interessante, porque a gente... tipo, como a gente, tem o dia que tem o currículo de Educação Física e até aí a gente tá incluindo música né? Uma música pra receber os alunos homens, uma música as mulheres representando, e dentro desses dias de educação física sempre usando a Matemática, a História,

como que era, aí eu chamo um ancião, ele fala: olha antigamente não tinha bola, não tinha rede; aí fala que a gente brincava era com... o Yudjá tem até banquinho que a gente faz. O pessoal gosta de fazer muita escultura de madeira, desenho de tatu, banquinho de tamanduá, banquinho de anta, muito desenho. Então, assim, a gente trabalha muito isso e também a questão das panelas de barro. (Entrevistado 1, Goiânia, 2017).

Os anciãos e as anciãs, sujeitos esquecidos muitas vezes pela instituição escolar, pelo fato de não atenderem aos requisitos para tornarem-se docentes e/ou intelectuais, acabam por, nessas buscas por outra escola, possuir papel de suma importância. A categoria de ancião e anciã acaba por sofrer novamente uma ressignificação, tornando-se figuras importantes para a educação e manutenção dos saberes daquele povo:

Então, o ancião, ele... uma coisa muito curiosa, ano retrasado eu falei para o ancião: eu vou trazer aluno pra você contar história de como eram os jogos. Aí depois que passou isso, três anciões, da minha comunidade, pediu pra eu ir na casa deles. Aí eu fui lá, comemos peixe, tava conversando, aí ele falou: olha meu sobrinho, eu to pensando que eu tava igual essa pedra, que tem aqui no pátio da aldeia, parado; eu to pensando que todo mundo tá passando, tá pisando em cima, ninguém tá vendo se eu tô gritando. Então eu pensava que eu não existia mais, eu achei que a minha soma aqui pessoal, queria era só que colocar no SIASI no diário da saúde, tem tantas pessoas. Mas com esse trabalho da música e de vocês pedir nossa participação, eu nasci de novo. Achei muito forte esse pensamento. (Entrevistado 1, Goiânia, 2017).

A respeito da música e do modo como ela é levada para escola pelos professores e professoras indígenas, na entrevista realizada, a pergunta do pesquisador que resultou a resposta expressa na citação que acaba de ser aqui relatada, sobre o que os anciões e a comunidade falam quando se leva a música pra se trabalhar os saberes do povo Yudjá, a reação deles, se gostam, se eles se sentem mais atraídos para a escola, nos mobilizou pelo desejo de pensar tanto de buscar pela relação entre a escola e o povo Yudjá quanto o pelo modo como pensavam o uso da música na escola. O Entrevistado 1, referindo-se ao contato que realizou com um ancião da sua comunidade, convidando-o a contar histórias ao seus alunos e suas alunas na casa deles, nos coloca também em contato com o modo como pode a escolar produzir efeitos nos membros de sua comunidade.

Com a fala do entrevistado 1, anteriormente citada, e por meio dela, a fala do ancião da sua comunidade, podemos afirmar que há um forte potencial na articulação comunidade e escola. Se de um lado, os saberes dos anciões e anciãs são vitais para a preservação da memória e da história, portanto, dos modos de vida da comunidade e povos indígenas, de suas tradições, por outro, a escola assim organizada permite, por meio de seu currículo e práticas pedagógicas, alimentar e dar sentido à vida da sua comunidade, em particular, dos seus anciões. Observamos que o trabalho com a música

restitui um lugar de vida do ancião, permite-lhe sentir-se vivo, mais, o permitiu viver de novo. Essa é a potência de um currículo e de uma escola que tem como centro os saberes e sujeitos de sua comunidade.

Percebe-se, portanto, a necessidade de se continuar a refletir dentro da comunidade, da universidade e da própria escola acerca de maneiras de se trabalhar para que a escola consiga refletir sobre as necessidades das vidas dos povos indígenas com relação a ela mesma. O papel e lugar da escola, em cada povo indígena, podem apresentar características comuns, mas necessita, considerando as singularidades de cada grupamento, ter especificidades. Os anseios em torno desta instituição podem ir, como apresentam os variados estudos citados neste trabalho, desde a compreensão de uma instituição que proporcionará, para os povos indígenas no Brasil, ferramentas, noções e saberes ocidentais que são importantes, seja para não serem mais enganados pelo homem branco, seja para proporcionar o resgate, o resguardo e/ou o simples respeito para com os modos de viver e de construir conhecimentos.

Assim, afirmamos com Herbetta (2017, p. 37) a necessidade de

[...] refletir sobre como a educação musical pode articular conhecimentos intra e interétnicos, a escola, a cultura e a política. Isto, de modo a se rever a violência convencional do contato interétnico, marcada muitas vezes no processo de colonialidade do saber (lander, 2005:21-53) e implantada através de, entre outros mecanismos – a escola.

Uma das formas que atuam as políticas de currículo e, conseqüentemente, a escola é pela marginalização da música como de menor valor frente a outras áreas, como sugere Herbetta (2017).

Assim, categorias que fundamentam outras epistemologias são inferiorizadas e deixadas de lado. A música (ou as artes) nesta escala passa a ser percebida como de menor valor frente a outras áreas do saber. Diante deste cenário, a educação musical passa a ter um valor hierárquico inferior a, por exemplo, ciências ou matemática na escola convencional. Para H ht Krahô, meu Quêtti e membro do comitê Khraô do NTSFI, entretanto, música é matemática – e vice-versa. (HERBETTA, 2017, p. 37).

Desse modo, a escola indígena está, portanto, em desenvolvimento: o sonho de uma escola diferenciada onde caibam diversos mundos, ainda está em construção e não se apresentará da mesma maneira nos mais diversos povos. O estudo da possibilidade da música e do seu papel pedagógico pode não aparecer em outras propostas criadas pelos povos indígenas no Brasil. Portanto, o congelamento e a produção de políticas públicas que universalizem o processo educativo ou desconsiderem a singularidade destes povos é extremamente perigoso para o processo de reconhecimento das diferenças, do diálogo intercultural e da seguridade da diversidade linguística e cultural destes povos.

Por outro lado, como afirma Herbetta (2017, p. 37),

A música na escola indígena aponta então para o campo do que se pode chamar de pedagogias decoloniais, no sentido de Walsh (2013, 2-48), pois busca refundar outras possibilidades de entendimento e produção do mundo, problematizando e transformando categorias eurocêntricas convencionais.

Para o diálogo interétnico, se recuperarmos que a música nos povos Krahô, por exemplo, está articulada às várias dimensões do viver, aos vários elementos da natureza, em uma escola que se disponha aos princípios da transdisciplinaridade, da contextualização e da interculturalidade ela pode, muito facilmente, ser articulada e colocar em circulação os saberes das ciências e das disciplinas escolares em contato com os saberes produzidos na/pela música dos povos indígenas.

Citada por Herbetta (2017), Aldè (2013) em sua dissertação de mestrado afirma o quanto a música Khraô aproxima gerações em torno dos conhecimentos sobre a biodiversidade do Cerrado, um importante bioma brasileiro.

Das cinco traduções realizadas dos Cânticos do Pohy Jô Crow (Ritual da Tora de Milho) e duas Cantigas de Maracá, mais de vinte espécies animais e vegetais vieram à tona, encantando-nos. Repletas de detalhes e poesia, as letras dos cantos Krahô revelaram de maneira singular a biodiversidade da fauna e da flora nativa de um dos mais antigos e complexos Biomas do planeta. O acervo musical Krahô representa uma verdadeira Enciclopédia Sonora do Cerrado. Um patrimônio imaterial de extrema importância para a humanidade. (ALDÈ, 2013, p. 55)

Ora, a música Khraô também ensina sobre temas que as Ciências, disciplina escolar, movimenta. Tais ensinamentos advêm de lugares diversos e podem produzir sentidos e sentimentos diversos, no entanto, possibilitar esse diálogo na escola significa um ato político – dar a saber de ferramentas e modos de produção diferentes de sujeitos e de natureza.

No seu trabalho Aldè (2013, p.57) apresenta as músicas Khraô, como a que segue:

Jajkà hà tepere pê ronire herê

Casco avermelhado do coquinho do tucum rasteiro

Vocabulário: Tepere = vermelhinho / pê roure = tucum rasteiro

Na sequência o canto acima referido, Aldè argumenta:

A estrofe, formada por uma única frase, é repetida inúmeras vezes e traz a imagem-textura do avermelhado fruto do Tucum rasteiro (*Bactris setosa*, Mart). A fibra das folhas do Tucum rasteiro são utilizadas de inúmeras formas. Como esse, muitos dos cantos Krahô se dedicam à simples captura de uma imagem, um jeito de ser, aos movimentos e às cores, detalhando cada

pedacinho do universo. Esse detalhar amoroso e essa relação estreita entres os seres gera um ambiente delicado e de extrema sensibilidade ao Outro. Quem já esteve em uma Aldeia Krahô sabe o que estou dizendo. Segundo Tugny (2011), a repetição extensa de cada estrofe, assim como a concisão poética presente em muitos cantos indígenas, estão a serviço dos eventos. Para a autora, na música indígena o canto é uma intensidade, uma instância de acontecimentos. (ALDÈ, 2013, p. 57)

Observemos que a música Khraô apresenta o movimento da vida. Ela cria imagens e por meio delas fala do universo e do modo como esse povo se relaciona com ele. A construção musical ensina modos de vida e se relaciona aos diversos eventos da vida, do universo. Ela é fonte de produção de modos de olhar, de se relacionar e de existir. Produção também realizada pela escola. Aqui podemos pensar que escola e música se encontram, mas não nos é permitido dizer que elas realizam de modo igual essa produção. Na perspectiva que temos defendido ao longo desse texto, a educação musical e a escola podem estabelecer fortes articulações no processo de decolonização do pensamento e dos saberes.

A seleção do que ensinar, dos saberes a serem colocados à disposição dos alunos/alunas e dos professores/professores, é o reflexo de uma atitude política, afirma Hebertta (2017) baseado em Dantas (2015). Assim, reafirmamos com Põcuhtô et. al. (2017, p. 25) que “as músicas devem ser ensinadas”. Uma escola indígena krahô que se proponha à tarefa da decolonialidade certamente se apoiará na defesa de que

Nenhuma música pode ser inventada, porque todas as músicas são antigas e têm sua origem. Elas devem ser repassadas de geração a geração. As músicas são fundamentais e necessárias. Elas devem ser ensinadas. Elas estão presentes no dia a dia e são relacionadas a natureza. Por isso são dinâmicas, alegres e unem a comunidade no pátio da aldeia. Elas fortalecem nossa identidade e cultura. Além disso, na nossa cultura, quando alguém quer ser uma cantora ou cantor deve respeitadas as regras, dentre elas a do resguardo para ter a voz afinada. Sem música, por exemplo, não há festa cultural. (PÕCUHTÔ et. al., 2017, p. 25).

Os autores nos apresentam um modo particular de ver e pensar a música. Modos Khraô. Eles nos revelam a importância da música e revelam ainda o lugar vívido que ela ocupa na vida destes povos. Ora, a partir dos pressupostos que defendemos, o currículo da escola indígena defendida por nossos sujeitos de pesquisa e pelo NTSFI/UFG os saberes musicais e a educação musical são elementos de constituição e defesa da formação de crianças indígenas. Não há possibilidade de criação de comunidade autônoma, de defesa da tradição que não passe pela música.

A partir do que expomos, e considerando os objetivos desse capítulo, entendemos que com ele pudemos demarcar que uma escola que se pretenda viva e descolonizadora não pode prescindir dos movimentos da vida dos povos indígenas. Tais

movimentos são atos políticos e devem desencadear projetos e políticas educacionais que têm na música uma matriz fundamental dos saberes indígenas.

A música e a educação musical são referentes importantes para a consolidação de modos singulares de viver e de pensar dos povos indígenas. Elas podem representar um forte elo de diálogo com os temas e saberes disciplinares da escola, não para aprofundamento de conceitos e/ou a falsa aproximação dos contextos, mas como um dos saberes que os povos indígenas produzem sobre si mesmos e sobre o modo como organizam as suas experiências corpóreas e incorpóreas. Elas são possibilidades de apresentação e ensinamentos dos mais velhos aos mais jovens, da natureza, de seus modos próprios de se produzirem e ao universo.

Os povos indígenas preparam-se por meio de uma conexão de sons, cores e gestualidades para a produção de suas experiências.

Nos ouvidos treinados dos pajés, o universo todo canta, cada ente traz em sua cantiga o conhecimento vivo do ambiente. Cada espécie canta sobre sua própria experiência no ambiente em que vive, se é uma ema, contará sobre os ambientes abertos e solares dos Campos, cheios de claridade e fauna típica, como os tatus, veados campeiros e lobos guará. Se é um animal de Vereda, como a sucuri, contará sobre as águas, os buritis, sobre a dinâmica característica daquele nicho ecológico. (ALDÈ, 2013, p. 60).

Finalizamos esta seção afirmando que “[...] a música no sistema de pensamento em tela é o grande operador central na teoria pedagógica [...]”, e ainda que “a hipótese de um currículo sem base musical é o mesmo que um currículo colonizado.” (HERBETTA, 2017, p. 52). Portanto, defendemos um currículo decolonizado, prenehe e encharcado de música, o que significa dizer, prenehe e encharcado de vida.

À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado e sua proposta metodológica não comportam aqui conclusões, no sentido de deduções lógicas do que veio antes como numa corrente lógico-formal que gera os teoremas na Matemática. O meu estudo é como algumas fotografias de um movimento, humano, e porque humano, aberto, acerca dos embates entre culturas autóctones e a cultura "dominante".

No trabalho realizado a disposição foi a de, por meio de entrevistas, acompanhamento de aulas na UFG e nas escolas indígenas, com a participação da comunidade e análise de literatura indígena acerca do tema, pensar como a música se torna central em diversas propostas curriculares das populações indígenas que fazem parte do curso de licenciatura no Núcleo Takinahaky de Formação Indígena Superior da UFG. No encontro com os professores e professoras indígenas, alunos e alunas do curso, foi possível pensar em muitas possibilidades tais como: a forma de organização e gestão da educação escolar indígena; os marcos históricos das lutas e políticas educacionais no Brasil; as tensões estabelecidas entre os povos indígenas e o Estado brasileiro; as preocupações e problemas resultantes do contato com os brancos, como a situação do alcoolismo vivenciado pelos Krahô; a negação das culturas, tradições, diversidade linguística ainda presente na instituição escolar; o trânsito entre os mundos – povos indígenas e ocidental. Estas possibilidades estão intimamente articuladas a proposição e formulação de um currículo e de práticas educativas interculturais.

É neste emaranhado de possibilidades, contradições, contatos conflituosos, seja com o Estado, com a sociedade civil e a escola, emerge a discussão de novas pedagogias que nascem no seio das comunidades indígenas que surgem a partir das novas perspectivas educacionais que são formuladas pelas professoras e professores indígenas obtidos pelas discussões com a sua comunidade e com a licenciatura.

Neste emaranhado, a música surge como elemento forte na vida e na escola para os povos Apinajé e Krahô. Esta nova possibilidade pedagógica surge nas discussões com as anciãs e anciões e nos seus anseios para a manutenção de diversos elementos (a língua, a música, as festas) que são caros para estes povos. A música se torna centro destas observações por estar em todos os âmbitos da vida destes povos e da sua importância na construção e manutenção dos seus mundos.

As populações indígenas, ao propor novas pedagogias, e, portanto, novas maneiras de a escola perceber a música e deixar esta ocupar seu espaço, se propõem a construir uma escola pautada numa epistemologia particular. Partindo deste pressuposto (da música enquanto elemento de construção e manutenção de mundos) podemos chegar a ideia de que a música tem potência para a produção de saberes destes povos e que, baseado nos seus modos próprios de aprender e ensinar, garantidos pela carta constitucional de 1988, este elemento possa estar presente na instituição escola.

Os mais diversos elementos, a partir dos diálogos estabelecidos para a construção de uma nova escola, surgem como essenciais para a formulação de propostas curriculares que atendam aos anseios da ideia de educação diferenciada para professoras e professores que estão cursando a licenciatura. A música aparece nas apresentações, no orgulho que estes povos têm em mostrar o seu mundo e o mundo do branco, carregado de aspectos audiovisuais que revelam e constroem estes mundos.

Foi só a partir das discussões em salas de aula na Universidade Federal de Goiás e nas escolas indígenas que a música se revelou como elemento central para a organização curricular e as práticas educativas na escola. A vivência nas instituições de ensino possibilitou percepções sobre as grandes questões que afetam a escola e que são afetadas pelas escolas. Ir até as escolas permitiu observar as relações estabelecidas entre professores indígenas e não indígenas, entre professores indígenas e seu papel na comunidade, a relação entre os professores e a própria comunidade, os anseios destas com relação ao que desejam e esperam da instituição escolar.

A licenciatura intercultural, fruto do diálogo entre professores não indígenas e os povos indígenas, permite a busca e a produção de novas bases epistêmicas baseadas nos mundos dos povos indígenas que vão à universidade; possibilita a reflexão de novas pedagogias e de uma escola baseada nos modos próprios de ensino e aprendizagem destas populações; e, permite modificar a maneira como a universidade e os saberes dentro desta estão organizados. O tema contextual, proposta de trabalho e organização didático-pedagógica do curso, possibilita reflexões não somente para os povos indígenas, mas para a comunidade acadêmica: a disciplinarização do saber consegue chegar a todas as populações residentes no Brasil?

Perceber isso é perceber que uma nova instituição e os saberes nela mobilizados e possível de serem produzidos devem ser discutidos de maneira séria para criar uma nova universidade, capaz de abraçar todos os modos de saber, e a diversidade das

epistemologias existentes no país. Decolonizar significa produzir a possibilidade de diversos mundos em uma instituição. Esta possibilidade está pautada principalmente na ideia de que, a partir do momento em que diversos mundos estão colocados em pé de igualdade, há, portanto, possibilidade de criarmos uma universidade em que as epistemologias não ocidentais sejam trabalhadas com a mesma seriedade que as ocidentais, provocando consequências para as relações entre a sociedade acadêmica e os povos indígenas, que já ocupam esta universidade.

Todo este trabalho ainda possui caminhos a serem traçados. Afinal de contas, estas propostas ainda estão em construção e resta observar como o Estado reagirá as propostas e como elas entrariam de fato no ambiente escolar, como seriam geridos e organizados em sala de aula.

A sorte está lançada. E só o futuro dirá o que será dessas culturas, dessas nações. Embora o que os indígenas queiram não seja a negação da cultura ocidental, mas tão somente a preservação da sua cultura, ainda que interagindo com outros mundos. Sabemos que há formas "sutis" de destruir um povo: negando a sua própria língua, e/ou, sobrepondo uma outra cultura sobre a que se quer dominar; e isso se faz atingindo as gerações mais novas. Os povos com quem trabalhamos resistem.

REFERÊNCIAS

ALDÈ, Verônica. **Sustentando o Cerrado na respiração do maracá**: conversas com os mestres Krahô. 2013. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2013.

BASTOS, Rafael Menezes. Esboço de uma teoria da música: Para além de uma Antropologia sem música e de uma musicologia sem homem. In: **Anuário Antropológico/1993**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. pp. 9-73

BASTOS, Rafael José de Menezes. Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul: estado da arte. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 293-316, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132007000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 nov. 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**. Brasília, p.15-24, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BECKER, Simone; ROCHA, Taís Cássia Peçanha. Notas sobre a “tutela indígena” no Brasil (legal e real), com toques de particularidades do sul de Mato Grosso do Sul. **Revista da Faculdade de Direito UFPR Curitiba**, v. 62, n. 2, p. 73 – 105, maio/ago 2007.

BONFIL BATALLA, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. **Estudios Sobre Las Culturas Contemporaneas**, Mexico, p.165-204, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), 2007.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL. Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del

Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistémica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Colección Sur, CLACSO, p.80-87.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís; BENZI, Donisete. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

DANTAS, Thiago Freire. **Decolonização curricular: A filosofia africana no ensino médio**. São Paulo: Perse, 2015.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2a. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FOUCAULT, Michel, **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Suvernie et punir. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

GOIÂNIA, **Projeto político pedagógico educação intercultural**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Núcleo Takinahak de Formação Superior Indígena. 2006.

GRUPIONI, Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís; BENZI Donisete. **Formação de professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

HERBETTA, Alexandre. Entre cantoria e a sala de aula: reflexões sobre o papel da música em novas matrizes curriculares de escolas Timbiras. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2016. p. 24

HERBETTA, Alexandre. Modos de atualizar a diferença: relações entre o movimento indígena e a escola. In: TAPIA, Pedro Canales; CASTILHO, Mariana Moreno (Eds). **Los Claros curo del debate: Pueblos Indígenas, Colonialismo y Subalternidad en la América del Sur. Siglos XX y XXI**. Santiago: La internacional del conocimiento. 2016a. p. 25.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; FERNANDES, Joana; PECHINCHA, Monica; Silva, Leia. **Documentação de saberes indígenas**. 1a. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. v. 1. 340p.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; KAMER, J. Cantos filosóficos e a possibilidade de uma pluriversidade. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v. 3, p. 55-63, 2018; Série: 3.

H HT , Gregório. Apresentação. In: COMITÊ KRAHÔ.
Mëpahteamjitonxànëryipinkrênnare, kôt cu pahtyj me toihtyj: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Timbira. UFG: Goiânia, 2016.

JAVAÉ, Marco Kalari. **A origem da música do povo Iny Javaé.** Trabalho de conclusão de Curso de Graduação (Monografia). Faculdade de Letras, Núcleo de formação superior indígena Takinahaky. UFG. 2014

KAMÊR Apinajé, Julio. **Sustentabilidade:** entre cantos e queimadas no território Apinajé. 2013. 49 f. Monografia (Graduação em Licenciatura Intercultural) - Universidade Federal de Goiás, [2013].

KAMÊR, Julio. **Xahtã m pahte amnh nh pêx ho hiht x:** relações entre queimadas e cantorias no território Apinajé. Projeto Extraescolar apresentado ao NTFSI/UFG, 2013.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 730 p.

KÔRYN, Ovídio. XW C JARKWA: canto do sabiá. In: COMITÊ KRAHÔ.
Mëpahteamjitonxànëryipinkrênnare, kôt cu pahtyj me toihtyj: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô. UFG: Goiânia, 2016.

KRENAK, Ailton. Movimento Indígena e Índios em Movimento. Entrevista concedida ao Projeto Xingu. **Jornalistas livres.** Disponível em:
<https://jornalistaslivres.org/2015/11/movimento-indigena-e-indios-em-movimento/>

KROTZ, Esteban. O modelo de “controle cultural” para o estudo das “antropologias secundárias”. Uma proposta. Iberoamericasocial: **Revista Red-estudios sociales.** 2017. Disponível em: <<https://iberoamericasocial.com/modelo-control-cultural-estudo-das-antropologias-secundarias-uma-proposta/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciênciassociais. Perspectivas latino- americanas Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Colección Sur, CLACSO, p.227-278.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. Colección Sur. CLACSO.

LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina.** Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Nous n'avons jamais ere modernes. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- LATOUR, Bruno. **War of the Worlds: What About Peace?** Chicago: Prickly Paradigm Press, 2002.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no brasil, séculos XX/XXI. **Mana**, v. 21, n. 2, p.425-457, ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>. Acesso 24 de julho de 2017.
- LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Projeto é como branco trabalha. As lideranças que se virem para nos ensinar**. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social). Brasília: UNB. 2006.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECAD/MEC; LACED/Museu Nacional. 2006a.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos.. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande, v. 7, n. 12, abr. 2007, p.127-146.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos.. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita. **Constituições Nacionais e os Povos Indígenas**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 206-228.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED/Museu Nacional, 2013. 229 p.
- MELATTI, Júlio Cezar. A etnologia das populações indígenas do Brasil nas duas últimas décadas. **Anuário Antropológico/80**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982. pp. 253-257.
- MELO, Ana de. **O direito de ser índio: movimentos indígenas: cidadania e direitos políticos**. Rio de Janeiro: Anpuh, 2014. 13 p.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (ORG.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Set. 2005. Colección Sur, CLACSO. p.71-103.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. 2017. Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PEREIRA, Dayane Renata Silva. **“Temos que ajuntar o conhecimento”**: Professores Indígenas e Interculturalidade. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. 123p.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2017.

PÕCUHTÔ, Taís. (et. al) Më pahte amji ton xà në ry ipinkrên nare, kôt cu pahtyj me to ihtyj: práticas pedagógicas decoloniais e musicais na escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno. In: COMITÊ KRAHÔ. **Mëpahteamjitonxànëryipinkrênnare, kôt cu pahtyj me toihtyj: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô**. UFG: Goiânia, 2016.

PRUMKWYJ, Creuza. **Wato ne hômpu ne kâmpa Convivo, vejo e ouço a vida Mehĩ** (Mãkrarè). Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2017.

QUIJANO, Aníbal. 1992. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**. n° 13 (29). p: 11-20.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Disponível: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014

RAMOS, Alcida Rita. Mentas indígenas Ecumeno antropológico. **Série Antropologia** Vol. 439, Brasília: DAN/UnB, 2013.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. **Os povos indígenas e a constituinte**. Florianópolis: ed. Da UFSC/ Movimento. 1989. 83p.

SECCHI, Darci. Escolas indígenas e currículos interculturais em Mato Grosso: avanços e desafios. In: CASALI, Alipio; CASTILHO, Suely Dulce de. Diversidade na Educação: implicações curriculares. São Paulo: **Educ**, 2016. p. 137-155.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; FERNANDES, Joana, ROCHA, Leandro Mendes, LAZARIN, Marco, ROSA, Dalva. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG**. Universidade Federal de Goiás, 2006.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; ROCHA, Leandro Mendes; BORGES, Mônica Veloso. **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena. In: SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (org.) **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016. p. 177-191.9

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização**. Campinas: Signótica, v. 18, n. 2, dez. 2006.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; HERBETTA, Alexandre Ferraz. Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade. **Revista Eletrônica de Humanidades**, Macapá, v. 11, n. 1, p.11-26, jan. 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Revista de Antropologia Ilha**. Florianópolis, 2008. p. 217-244.

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves; LANA, Eliana dos Santos Costa. Interculturalidade e Direito indígena à educação: política pública de formação intercultural de professores indígenas no BRASIL. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p.119-150, mar. 2012.

XERENTE, Ercivaldo Damsõk kwa Calixto. **Processos de educação Akw e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar**. Dissertação (Dissertação em Direitos Humanos) – UFG. Goiânia, 2016.

XICUN, Secundo et. al. Pedagogias em movimento: rumos Mehĩ para a educação escolar Krahô. **Articulando e Construindo Saberes**, v.2, n.1. Goiânia: Ed. UFG, 2017, p. 312-324.

WALLERSTEIN, Immanuel. Mudança social? “A mudança é eterna. Nada muda, nunca.”. Trad. Ana Maria Moreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.44, Dez.1995. p. 3-24.

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, **Anthony**. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 447-470.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Anais do Seminário de Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 1 - 25.

ANEXOS

Anexo I - Memorial Acadêmico

A pesquisa proposta é sobre a música enquanto novos modos de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena. Me proponho a debater como saberes e modos de aprender e ensinar são lutas na escola indígena para fazer parte do projeto político pedagógico, do currículo da escola. Nasci em Feira de Santana, no estado da Bahia. Minha vida escolar sempre se deu em instituições de ensino religiosas. Estudei até o antigo ginásio (oitava série, hoje nono ano) numa escola de religiosas Sacramentinas, em Feira de Santana.

Foi durante minha infância que tive contato com a música. A música chegou através dos toques dos berimbaus, na capoeira angola, e nos toques e cantos do candomblé em Salvador. Meu pai iniciou-se na religião de matriz africana e pratica capoeira angola desde os meus 10 anos. Com ele, aprendi a tocar berimbau e cantar algumas músicas. Com ele também aprendi sobre o candomblé e as divindades que são cultuadas.

Assisti desde os meus 10 anos de idade aos encontros na capoeira e também no candomblé. A música sempre esteve presente. Desde as festas de reis que aconteciam na minha casa, nas festas nas casas das famílias amigas da minha família, e até mesmo na própria escola, com as músicas católicas e também as músicas que estavam nas rádios e aprendia com meus colegas de sala.

Meus pais são a primeira geração que conseguiram concluir e prosseguir nos estudos até a graduação, visto que meus avós, tanto maternos quanto paternos, concluíram somente o ensino fundamental. Por ser filhos de professores, a educação estava presente, e também, ao atingir minha adolescência, momento em que meus pais se tornaram professores de universidade, a vida acadêmica esteve presente. Mestrado e doutorado então fazem parte da rotina dos meus pais, e minha mãe acaba por passar no concurso para professora na faculdade de educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Mudamos então para Uberlândia, e lá iniciei e conclui o ensino médio. Com a mudança, entrei para o conservatório da cidade, disposto a aprender guitarra. Mas a

educação musical que lá vi não me cativou, e acabei saindo e tentando, aos trancos e barrancos, aprender violão.

Decidi prestar vestibular em duas universidades: A Universidade Federal da Bahia e a de Uberlândia. Passei para Ciências Sociais em Uberlândia, e em 2009 iniciei a graduação. Até o terceiro período da graduação, a antropologia aparecia para mim como a terceira opção da qual eu trabalharia. Foi no terceiro período que acabei por me envolver mais com a área e decidir trabalhar nesta.

Durante a graduação, participei de diversos projetos de extensão, como o de filosofia para o ensino infantil, em que a educação sempre estava presente. Durante dois anos participei também do PIBID (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência), e lá foi o primeiro momento em que tive contato com a sala de aula. Trabalhávamos em duas escolas estaduais em Uberlândia e desenvolvíamos diversas atividades relacionadas a Sociologia (a Sociologia é a disciplina que está inserida no currículo da escola).

Foi a partir deste contato através do PIBID que a decisão de professor aconteceu: queria trabalhar em sala de aula, só não havia decidido se ainda queria no ensino médio ou em universidades. Mas a ideia de pesquisar me animava, e aos poucos fui construindo a ideia de também ser professor universitário.

Talvez a partir das experiências na infância e a vontade de conhecer mais do que conheci sobre capoeira e candomblé que na monografia, me propus a estudar instrumentos musicais de matriz africana nestes dois contextos. Os instrumentos em questão eram o atabaque, no candomblé, e o berimbau, consequentemente na capoeira angola. A ideia do trabalho era perceber se poderíamos, à luz da teoria estruturalista de Lévi-Strauss, traçar relações metonímicas e/ou metafóricas entre os dois instrumentos.

Durante as pesquisas, decidi entrar para o candomblé, o que modificou a maneira de pensar e sentir os instrumentos. Já não eram mais meros instrumentos ou objetos de pesquisa, eram seres, de grande importância para a religião. Eu aprendi a tocar, principalmente pela curiosidade de aprender os toques e também pela casa ser pequena e carecer de ogãs.

A defesa aconteceu no ano de 2014, e depois, aconteceu as tentativas de entrar em um programa de pós-graduação. No ano de 2015, ingressei no programa de pós-graduação da UFG. O projeto era a continuação do trabalho desenvolvido na monografia, mas o desejo de mudar de tema já existia antes mesmo do ingresso. A partir

da notícia do novo orientador e da sua linha de pesquisa, pensei que a discussão sobre música e educação poderia ser o novo tema. Novamente a música estava inserida, e a ideia de trabalhar com a educação tinha a ver com minha trajetória. Afinal, foi a partir da educação que minha família conseguiu proporcionar algo que eles nunca tiveram acesso: qualidade de vida que nem meus pais nem meus avós puderam ter acesso.

A minha trajetória no mestrado iniciou-se ano passado. As primeiras aulas foram de Antropologia I, ministrada pelo professor Carlos Eduardo Henning, Estatuto epistemológico da educação intercultural, ministrada pelo professor Mariano Baez, e por último África e diáspora africana, ministrada pelo professor Alex Ratts. A disciplina de Antropologia I, por ter vindo das Ciências Sociais, era um momento de relembrar diversas teorias e análises que tinham sido trabalhadas no início da graduação. Foram extremamente enriquecedoras pelo fato de apresentar novas perspectivas sobre os estudos e nos orientar para os estudos que a disciplina de Antropologia II, no segundo semestre, iria desenvolver.

Como trabalho de conclusão da disciplina, produzi um artigo que trabalhava com três antropólogos que foram trabalhados durante a disciplina. Optei por desenvolver um artigo sobre meu trabalho de monografia, trabalhando principalmente com Lévi-Strauss e Radcliffe-Brown.

Estatuto epistemológica da educação intercultural foi o momento de maior riqueza nos estudos do primeiro semestre: me colocou em contato com estudos da antropologia que não foram trabalhados durante a minha graduação. Ter contato com o que pensadoras e pensadores estão a desenvolver na América Latina não somente sobre os estudos clássicos da área trouxe uma outra maneira de pensar e querer fazer antropologia. Afinal, eu estava ainda em contato com os estudos que foram apresentados pela disciplina de Antropologia I. Perceber também que a educação era sim um campo de pesquisa para a área me trouxe embasamento para que pudesse desenvolver meus trabalhos e também produzir a ideia de que antropólogo eu queria ser.

O trabalho final para a disciplina estava relacionado ao tema que me propus a trabalhar no mestrado, envolvendo música e educação escolar indígena. Para tal, baseei-me nos estudos de Catherine Walsh (2008) e Dantas (2015), para discutir o conceito de interculturalidade, extremamente caro para a escola indígena no Brasil e no México, e também o conceito de decolonialidade, que Dantas propõe para seu trabalho sobre a filosofia africana no ensino de filosofia das escolas estaduais no Paraná.

Já não mais pensava em ser aquele antropólogo secularizado nos trabalhos de Malinowski ou Evans-Pritchard desde a graduação. Mas qual antropólogo seria? Qual seria de fato o papel deste em meio a grandes crises, aos grandes conflitos e mortes que afetam a todas as minorias da América Latina.

A disciplina ministrada pelo professor Alex Ratts também trouxe grandes contribuições para esta construção. Afinal, os estudos sobre África em que estava habituado a conviver eram todos de estudiosos que não eram africanos. Temos vários exemplos de estudiosos que foram para a África, mas nunca de estudiosas e estudiosos africanos, que lidavam com a ideia de colonização, em todos os sentidos, que ocorreu no continente. Como trabalho final para a disciplina, desenvolvi um artigo que pensava sobre a educação do ensino sobre África e quais os desafios a serem travados pela educação no Brasil.

No segundo semestre, também me matriculei em três disciplinas: Laudos Antropológicos, ministrada pela professora Joana Fernandes e pelo professor Alessandro Oliveira; Antropologia II, ministrada pelo professor Luis Felipe Hirano; e a disciplina Fazendo Antropologia, ministrada pelo professor Manuel Ferreira.

A disciplina de laudos apresentou outra perspectiva da Antropologia fora do ensino e pesquisa, tão trabalhados durante a graduação e a pós-graduação. Era o estudo sobre os laudos antropológicos desenvolvidos principalmente na demarcação de terras indígenas e quilombolas no Brasil. O trabalho desenvolvido para a disciplina foi um estudo sobre novas fronteiras agrícolas, em especial o MATOPIBA (fronteira agrícola que abrange os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia).

A disciplina de Antropologia II estava a discutir as teorias que vieram principalmente depois do estruturalismo de Claude Lévi-Strauss e suas contribuições para a área. Como trabalho final para esta disciplina, fiz um estudo sobre a escola indígena e as possibilidades de paz produzida por Latour em “*War of the worlds: what about Peace?*”. Este estudo propunha-se a questionar se a escola indígena e a possibilidade de modos de viver, de ensinar e aprender dos povos indígenas poderiam, ao entrar nesta instituição, ser uma maneira de se produzir aquilo que Latour chama de diplomacia: afinal, era possível uma paz entre os mundos?

A última disciplina foi *Fazendo Antropologia*. Nela, discutíamos as metodologias produzidas pela Antropologia e quais impactos elas tinham no modo como esta área observava e relacionava-se com as populações que estavam a trabalhar.

Afinal, já não poderiam ser mais considerados meros objetos de estudos. Como trabalho final para esta disciplina, deveria apresentar no evento “Entrelinhas” o meu projeto de pesquisa que estava desenvolvendo.

Anexo II - Roteiro de Entrevista

Este roteiro foi elaborado a partir de conversas preliminares com os professores/as, estabelecidas no âmbito do projeto de extensão que realizávamos conjuntamente. Teve natureza aberta, semi-estruturada, de modo que elenquei um conjunto de questões disparadoras do diálogo, o que permitiu que outras perguntas, a partir dos pontos de diálogos apresentados, e outros elementos fossem explorados na realização da entrevista/conversa.

Tempo de duração da entrevista: 1h.

QUESTÕES DA PESQUISA:

1. Qual é o papel da música no processo de produção curricular para escolas indígenas em elaboração no espaço do curso de Licenciatura de Formação Superior Indígena?
2. Quais são os saberes (índigenas e não indígenas) mobilizados pelo grupo na elaboração da proposta curricular ofertado pelo NTFSI/UFG?
3. Qual é a forma de organização do grupo no processo de elaboração da proposta?
4. Como o grupo apropria-se da música/musicalidade na formulação da proposta curricular?

OBJETIVOS PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:

1. Analisar o papel da música no processo de produção curricular para escolas indígenas em elaboração no espaço do curso de Licenciatura de Formação Superior Indígena.
2. Levantar os saberes (índigenas e não indígenas) mobilizados pelo grupo na elaboração da proposta curricular ofertado pelo NTFSI/UFG;

3. Verificar a forma de organização do grupo no processo de elaboração da proposta.

4. Apreender o modo como o grupo apropria-se da música/musicalidade na formulação da proposta curricular, uma vez que este é um elemento central da produção de saberes desses povos.

QUESTÕES DISPARADORAS DA CONVERSA/ENTREVISTA

1- Identificação geral do (a) entrevistado(a):

i. Tempo de magistério – idade – formação acadêmica

2- Propostas curriculares:

i. Nível de informação e conhecimento sobre elas,

ii. Forma de utilização na construção dos temas na escola;

3- A música:

i. Como a música é trabalhada em sala de aula;

ii. Em quais momentos a música surge em sala de aula;

iii. Percepção da música relacionada a proposta de formação da escola.

4- O tema Música:

i. Percepção dos professores(as) sobre a música. Qual a importância da música;

ii. O tratamento dado à música nas disciplinas e nas propostas curriculares;

iii. Articulação entre as noções de música veiculadas pelo saber não indígena e pelos saberes indígenas;

iv. Reações quanto ao tema abordado na sala de aula e o a vida fora da sala de aula;

5- Posicionamentos quanto a música:

i. Tratamento dado ao tema nos cursos de formação e nas disciplinas em sala de aula;

ii. Lugares (fora da escola) que se aprende e se ensina sobre esta noção;

iii. O que ensinamos e o que aprendemos com a música.

