



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA

MARA PEREIRA DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS APINAJÉ SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS
INTERCULTURAIS NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UFT/TOCANTINÓPOLIS**

ARAGUAÍNA, TO
2022

MARA PEREIRA DA SILVA

**PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS APINAJÉ SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS
INTERCULTURAIS NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UFT/TOCANTINÓPOLIS**

Tese apresentada à UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína para obtenção do título de doutorado sob orientação do Prof. Doutor Márcio Araújo de Melo e coorientação do Prof. Doutor Hiran de Moura Possas.

ARAGUAÍNA, TO

2022

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

S586p Silva, Mara Pereira da.
Percepções de acadêmicos Apinajé sobre suas experiências interculturais no Curso de Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis. / Mara Pereira da Silva. – Araguaína, TO, 2022.
235 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: Márcio Araújo de Melo

Coorientador: Hiran de Moura Possas

1. Indígenas Apinajé. 2. Educação do campo. 3. Música e interculturalidade. 4. Estudos culturais e literários. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

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

**PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS APINAJÉ SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS
INTERCULTURAIS NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UFT/TOCANTINÓPOLIS**

Tese apresentada à UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Pós-graduação em Letras: Línguas e Literatura, foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação 17/10/2022

gov.br

Documento assinado digitalmente

MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 23/11/2022 07:23:49-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Dr. Márcio Araújo de Melo – UFNT (Orientador)

gov.br

Documento assinado digitalmente

MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 23/11/2022 07:21:46-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, UFNT (Membro Interno)

gov.br

Documento assinado digitalmente

MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 23/11/2022 07:19:16-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Wallace Rodrigues, UFNT (Membro Interno)

gov.br

Documento assinado digitalmente

MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 23/11/2022 07:17:23-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo, UFU (Membro externo)

gov.br

Documento assinado digitalmente

MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 23/11/2022 07:15:22-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.(a) Dra. Cássia Ferreira Miranda, UNIPAMPA (Membro externo)

*À Raimunda e João (in memoriam), meus pais:
por terem sido pessoas charneiras
em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para concluir essa pesquisa e me manter com vida e saúde em tempos pandêmicos para oferecer a minha sincera gratidão:

Aos meus pais, João Souza (*in memoriam*) e Raimunda Espírito Santo, minhas irmãs Márcia da Silva e Mônica da Silva, aos meus irmãos Marco Antônio e João Junior por me apoiarem nessa trajetória, mesmo distantes, morando em outra cidade.

Ao meu companheiro Antônio da Silva, por compreender minhas ausências e pelo incentivo aos estudos.

Ao meu orientador Professor Dr. Márcio Araújo de Melo, por sempre ter se disponibilizado em me ajudar na construção dessa pesquisa, me fazendo entender que é possível fazer um doutorado sem sofrimentos.

Ao coorientador Professor Dr. Hiran de Moura Possas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) pelas contribuições concedidas e pela disponibilidade em colaborar.

Aos meus professores do PPGL pelos aprendizados, partilhas e convivências.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter concedido bolsa Pós-Doutoral durante uma parte dessa pesquisa.

Aos meus queridos alunos indígenas *Apinajé* do Curso de Educação do Campo – Artes e Música de Tocantinópolis, por terem se disponibilizado em colaborar com esse estudo.

Ao povo *Apinajé* que em nome da Associação União das Aldeias *Apinajé* autorizou a realização dessa pesquisa.

Aos meus colegas do PPGL pelo companheirismo, partilhas de conhecimento, conversas, almoços, cafezinhos, em especial à Vanessa Maciel e Valdivina Teles.

Agradeço a Carina e o Lailson pelo acolhimento, cafezinhos, almoço e jantares.

Ao professor Doutor Ribamar Ribeiro Junior do Instituto Federal do Pará (IFPA) por sugestões de leituras para essa pesquisa.

A Professora Ana Paula da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) por sugestões de leituras para essa pesquisa.

Agradeço aos professores doutores Francisco Edviges Albuquerque, Wallace Rodrigues, Cássia Ferreira Miranda, Carlos Augusto de Melo por terem aceitado o convite para participarem da Banca de Qualificação e defesa dessa tese.

“Mas todo mundo tem uma história, qualquer ser humano tem uma história,
até o gato tem a história, os animais têm história. E a minha é assim:”

(Eliane Potiguara, 2019)

RESUMO

Quais as práticas acadêmicas que levam as realidades e as experiências das comunidades indígenas *Apinajé* como fonte de conhecimento? Como os indígenas se relacionam com os não indígenas na Universidade durante o Tempo Comunidade e Universidade? Qual o sentido das atividades da Universidade para vida desses estudantes? Neste estudo são investigadas as percepções dos acadêmicos *Apinajé* sobre suas relações interculturais no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC): habilitação em Artes e Música na Universidade Federal do Tocantins (UFT) em Tocantinópolis. Os objetivos específicos foram averiguar se existe diálogo entre os sujeitos, como forma de possibilitar a troca de experiências; identificar práticas musicais contextualizadas na Universidade que envolvam a cultura do povo *Apinajé* e verificar qual o sentido da experiência musical vivenciada por esses alunos nesse curso. A metodologia adotada foi História Oral, utilizando para a coleta de dados entrevistas de História Oral por meio da plataforma *Google Meet*. A pesquisa se enquadra dentro dos Estudos Culturais, mais especificamente em Educação, por utilizar-se de vários campos de conhecimento, tornando-se um estudo interdisciplinar (SILVA, 2013). Nos Estudos Culturais, por se tratar de uma prática cultural (CULLER, 1999), é possível abranger e incluir os estudos literários por meio de vozes das minorias, possibilitando a ampliação do cânone literário por intermédio dos saberes de várias áreas. O termo Interculturalidade subsidia este trabalho por compreender que os projetos voltados para as populações indígenas devem estar focados em perspectivas interculturais, e a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2013) foi utilizada por defender a inserção de característica que envolve a sociedade como um todo, por meio de um processo de construção democrática. Os resultados demonstraram que os indígenas acadêmicos ao chegarem à Universidade sentem diversas dificuldades, mas com o tempo vão se inserindo no processo e vendo formas de minimizarem seus problemas e seguir em busca da conquista de seu sonho de terminar o curso e dar um retorno para o seu povo relacionado à sua formação específica em Artes. As adversidades enfrentadas por eles perpassam pela ausência de transportes, precariedade e falta de internet, não ter computadores e o uso da Língua Portuguesa. O único programa que acompanhava especificamente os indígenas na Instituição foi extinto, tornando a permanência ainda mais fragilizada. A partir destes dados, destaca-se a necessidade do atendimento das demandas apresentadas pelos indígenas acadêmicos *Apinajé* para a efetivação de uma prática intercultural, em que suas experiências e os conhecimentos dos mais velhos sejam valorizados.

Palavras-chave: Indígenas Apinajé; Música e Interculturalidade; Estudos Culturais e Literários; Educação do Campo.

ABSTRACT

What are the academic practices that lead the realities and experiences of the *Apinajé* indigenous communities as a source of knowledge? How do indigenous people relate to the non-indigenous at the University during the Community and University Time? What is the meaning of University activities for these students' lives? This study investigates the perceptions of *Apinajé* academics about their intercultural relations during the Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC): habilitação em Artes e Música at the Universidade Federal do Tocantins (UFT), in Tocantinópolis. The specific objectives were to ascertain whether there is dialogue between the subjects, as a way of enabling the exchange of experiences; to identify musical practices contextualized in the University that involve the culture of the *Apinajé* people and verify the meaning of the musical experience lived by these students in this Course. The methodology adopted was Oral History, using data collection Oral History interviews through the *Google Meet* platform. The research falls within the Cultural Studies, more specifically in Education, by using various fields of knowledge, becoming an interdisciplinary study (SILVA, 2013). In Cultural Studies, because it is a cultural practice (CULLER, 1999), it is possible to cover and include literary studies through minority voices, enabling the expansion of the literary canon through knowledge from several areas. The term Interculturality subsidizes this work by understanding that projects aimed at indigenous populations should be focused on intercultural perspectives, and Critical Interculturality (WALSH, 2013) was used to defend the insertion of characteristic that involves society, through a process of democratic construction. The results showed that the indigenous academics upon arriving at the University experience several difficulties, but over time they are inserted in the process and seeing ways to minimize their problems and follow in search of the achievement of their dream of finishing the course and give a return to their people related to their specific training in Arts. The adversities faced by them pass through the absence of transport, precariousness and lack of internet, not having computers and the use of the Portuguese Language. The only program that specifically accompanied the indigenous people in the Institution was extinguished, making the permanence even more fragile. From these data, are highlight the need to meet the demands presented by the indigenous academics *Apinajé* for the effectiveness of an intercultural practice, in which their experiences and the knowledge of the elders are valued.

Keywords: Indigenous Apinajé; Interculturality and Music; Cultural and Literary Studies; Field Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cofo <i>Apinajé</i>	41
Figura 2 - Abanador <i>Apinajé</i>	41
Figura 3 - Maracá	42
Figura 4 - Pulseira de miçanga <i>Apinajé</i>	44
Figura 5 - O “ <i>paperuto</i> ” pronto para ser assado	48
Figura 6 - Cartaz de divulgação da live sobre o aplicativo	89
Figura 7 - Mapa dos campus da UFT	99
Figura 8 - Atividade sobre instrumentos musicais <i>Apinajé</i>	130
Figura 9 - Visita de professores da UFT na aldeia São José – Escola Indígena <i>Mãtik</i>	141
Figura 10 - Professores de música na Aldeia São José – Escola Indígena <i>Mãtyk</i>	142
Figura 11 - Cantor <i>Apinajé</i> Zé Cabelo dando instruções sobre a cantoria	143
Figura 12 - Álbum memorial de fotografia	143
Figura 13 - Pintura corporal <i>Apinajé</i> – vencedora do II Concurso Olhar UFT	148
Figura 14 - Cartaz de divulgação do Acampamento Terra Livre	151
Figura 15 - Cartaz de divulgação da Mostra de cinema	156
Figura 16 - Livro didático que faz parte da coleção Alfabecantar	157
Figura 17 - Encontro de cantores	190
Quadro 1 - Palavras do Dicionário <i>Apinajé</i> que remetem a sua musicalidade	54
Quadro 2 - Panorama das entrevistas	91
Quadro 3 - Disciplinas de música da Matriz Curricular - PPC 2016	106
Quadro 4 - Disciplinas de música da Matriz Curricular - PPC 2019	108
Quadro 5 - Perfil dos colaboradores	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
APIB	Associação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASAI	Casa de Saúde Indígena
CF	Constituição Federal
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
COVID 19	Doença do coronavírus 2019
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRMB	Campus Rural de Marabá
CTAI	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas
Da cena	Grupo de Estudos e Pesquisa da Cena
DISEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
DOU	Diário Oficial da União
DTE	Diretoria de Tecnologias Educacionais
EaD	Educação a Distância
ECA/USP	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EFAs	Escolas Familiares Agrícolas
EUA	Estados Unidos da América
FUFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPEC	Grupo de Pesquisa Educação do Campo
GPAVE	Pesquisas em História, Educação e Artes
GO	Goiás
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MA	Maranhão

MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEHO	Núcleo de Estudos em História Oral
PA	Pará
PADI	Programa de Apoio ao Discente Ingressante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIM	Programa Institucional de Monitoria
PIMI	Programa Institucional de Monitoria Indígena
PPC	Projeto Político de Curso
PDI	Projeto Pedagógico Institucional
<i>PEMPXÀ</i>	Associação das Aldeia <i>Apinajé</i>
PREVFOGO	Centro Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais
Proex	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND	Programa de Licenciatura Intercultural
PPP	Projeto Político Pedagógico
RN	Rio Grande do Norte
SasiSUS	Subsistema de Atenção à Saúde Indígena
SEPIIR	Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIASI	Sistema de Informação da Atenção a Saúde Indígena
SIL	<i>Summer Institute of linguistics</i>
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TO	Tocantins
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
Unitins	Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O POVO APINAJÉ.....	34
1.1 Interculturalidade.....	56
1.2 Música e memória	66
2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA ORAL	75
2.1 Caminhos operacionais da pesquisa.....	80
2.2 Entrevista de história oral em tempos de pandemia.....	87
2.3 O processo de transcrição	92
2.4 O processo de análise	93
2.5 Os aspectos éticos.....	93
2.6 Critérios utilizados para a elaboração do protocolo de entrevista de história oral	95
2.7 O campo empírico	98
2.7.1 A Universidade Federal do Tocantins	98
2.7.2 Campus de Tocantinópolis.....	103
3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	112
3.1 Perfil dos colaboradores	114
3.2 Experiências de práticas musicais no curso em que se fez presente a cultura <i>Apinajé</i>	118
3.3 Relações interculturais entre indígenas e não indígenas do curso	153
3.4 Sentidos e significados musicais na vida desses estudantes.....	176
3.5 Aulas em tempos da Pandemia da COVID 19.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICE.....	230

INTRODUÇÃO

Da infância trazemos recordações do espaço escolar em que era comemorado o dia do indígena. Momento em que cantávamos as cantigas de rodas com gestos corporais e danças e a professora nos caracterizava, pintando nosso rosto com tinta guache. Ela inseria um “cocar” e uma tanga feita de cartolina misturada com papel crepom, lembrando a vestimenta desse povo. Às vezes, a “tia” se “equivocava” afirmando que eles não tinham roupa, sem esclarecer que a pintura corporal é cultura do indígena.

Os equívocos da professora de infância também se perpetuaram nas letras das músicas, que eram apresentadas nas práticas escolares, retratavam o indígena como um ser morador da floresta que vive numa “tribo”¹ caçando, pescando, tomando banho de rio e tocando o seu tambor. A ideia que se passava era que o indígena só sabia tocar um tipo de instrumento musical - “o tambor”. Tais canções não esclareciam que, nas aldeias, existem vários instrumentos musicais, que se diferem dependendo da região, como flautas, apitos, maracá, pau-de-chuva, rabeca, bastão de ritmo, chocalho, e outros. Esses instrumentos musicais se diversificam de acordo com cada povo indígena. Em se tratando dos *Apinajé*, um dos mais presentes em suas práticas culturais é o Maracá.

Lembramos, também, que pintávamos, com giz de cera, desenhos de indígenas que já vinham mimeografados no papel, sem nenhuma possibilidade de nos expressar, usando nossa criatividade. Rememoramos, ainda, que os indígenas eram apresentados como se fossem todos iguais e falassem a mesma língua, o tupi; não existindo a distinção entre um povo e outro; ou entre uma aldeia e outra; ou entre um tronco linguístico e outro.

A escola limitava o indígena, levando em consideração a cor da sua pele, os seus cabelos, tendo uma visão sobre os povos originários totalmente equivocada, o que contribui para a consolidação de estereótipos. Maher (2006, p.15) apresenta que “[...] as implicações de tamanha diversidade no interior do Brasil indígena não podem ser desconsideradas em nossas escolas [...]”. No entanto, considerando a minha experiência, as diferenças populacionais não eram abordadas, os primeiros habitantes do Brasil eram apresentados de forma generalizada como se fossem todos iguais.

Em relação a essa questão estereotipada do indígena genérico, Maher (2006, p. 15) fala que ela precisa ser “[...] desconstruída já na Educação Infantil, para que nossas crianças

¹ Apresentamos entre aspas por ser um termo considerado pejorativo e imposto pelos colonizadores, hoje em dia não é aceito pelos colaboradores dessa pesquisa.

não cresçam tendo uma visão equivocada dos povos indígenas em nosso país,”. Ora, nessa fase da educação infantil, não foi o que aconteceu em minha realidade, fui crescendo com uma mentalidade de que as características dos povos originários fossem uniformizadas.

Cresci sempre recordando dessas histórias que a professora contava na sala de aula em atividades referentes ao dia do indígena. Em contato com os livros didáticos, essas ideias equivocadas se reafirmavam cada vez mais em minha memória e, com os anos, fui percebendo que esses livros eram inadequados e, até mesmo, limitados para as propostas da diferença em espaços educacionais, por outro lado, demonstravam a potencialidade que um material didático pode oferecer no processo de ensino e aprendizagem.

Ao estudar a representação visual dos indígenas nos discursos históricos, literários e políticos dos anos oitocentos, Almeida (2010, p. 137) apresenta três imagens que foram propagadas sobre esses povos nesse período: “os “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais.

Os idealizados do passado, para Almeida (2010, p.137), foram “[...] enaltecidos na literatura, na pintura, na música e em nossa história nacional”. Na literatura, temos como exemplos os romances “Iracema” e “Guarani” de José de Alencar. Ainda hoje encontramos novelas, desenhos, livros didáticos, filmes que retratam o indígena colonizado, totalmente submisso aos portugueses.

Os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” “tinham presença significativa na sociedade brasileira e impunham desafios ao estado” (ALMEIDA, 2010, p. 139). Segundo Almeida (2010), esses grupos eram atrelados às políticas assimilacionistas que tinham como proposta torná-los civilizados e inseri-los, no Estado, como pretensões de ordenamento político e econômico.

Os indígenas considerados bárbaros dos sertões, segundo Almeida (2010), tinham como característica serem rebeldes, invasores de terras, não obedeciam às leis que surgiam e ainda foram estereotipados pela política e intelectuais como uma selvagem ameaça para a população da raça branca. A autora cita como exemplo, na literatura brasileira, os *Aimorés* representados por José de Alencar que foram expostos como “bárbaros, horríveis, ferozes e diabólicos” (ALMEIDA, 2010, p.140).

Os degradados eram indígenas que já estavam a um bom período inseridos na sociedade colonial e que foram estereotipados de minorias, preguiçosos, miseráveis e misturados. As ações assimilacionistas não arraigaram por completo esses grupos ao Estado. Segundo Almeida (2010, p.140), “[...] chegaram ao século XIX, ainda se identificando como

índio e esforçando-se por garantir seus direitos coletivos”. Essa negação da verdadeira face desses povos ainda persiste até hoje.

Práticas genocidas, que negam a imagem do Outro, continuam sendo reproduzidas e se intensificam, principalmente, quando se consideram pessoas racistas ou até mesmo invejosas que preferem generalizar as coisas como forma de deslegitimar o indígena. Para Milanez *et al.* (2019, p. 2176) “[...]falar de racismo contra povos indígenas significa adentrar em uma amálgama de práticas e discursos cujo elemento comum tem sido a violência estrutural [...]” No Brasil, o racismo estrutural tem sido propagado de forma implícita por várias autoridades de Estado em que se inclui o atual presidente da república e seus aliados, que têm incitado o ódio não só a indígenas mas também a mulheres, partidos políticos, homossexuais, educadores, movimentos sociais e outros, desencadeando a violência.

Os estereótipos e práticas racistas sobre o indígena, fruto da colonização ainda estão presentes, muitas coisas têm mudado, mas existem. A exotização deles na história nacional, em que são atribuídas características que distorcem as suas imagens, ainda podem ser encontradas em práticas de sala de aula.

As autoras Bonin e Bergamasch (2010) afirmam que é constante “[...] a generalização que não considera a diversidade étnica dos povos ameríndios e, sob a denominação ‘índios’, não revela os modos de vida de cada uma das distintas etnias que vivem no Brasil”. É importante frisar que essa deslegitimação do “índio” não acontece somente em relação a sua cultura tradicional, o indígena é deslegitimado pela sociedade até mesmo quando usa um celular, acessa a internet, cursa a universidade e mora na cidade.

Muitas produções contemporâneas destinadas às escolas, em especial os livros didáticos, adotam uma perspectiva que fixa os povos indígenas no passado e num lugar vinculado à mata, à natureza, ao campo, desconsiderando, inclusive, que quase metade da população indígena brasileira vive hoje nas periferias urbanas (BONIN; BERGAMASCH, 2010, p.7).

Ao sair da aldeia e ir morar na cidade ou fazer qualquer uma das atividades citadas anteriormente, como o acesso às mídias e a cursos superiores, acaba sendo uma quebra de estereótipo, pois as pessoas cresceram com a concepção de que o indígena deve morar distante das cidades e dos grandes centros comerciais.

No caso dos *Apinajé*, eles não moram na cidade, costumam passar uma boa temporada, mas posteriormente retornam para suas aldeias. Observamos em Graça Graúna

(2013, p. 59) “[...] que o índio não deixa de ser ele mesmo em contato com o outro (o não índio)”. Dentro da visão indígena,

[...] ainda que o(a) indígena more numa cidade grande, use relógio e jeans, ou se comunique por um celular; ainda que uma parabólica pareça, ao outro, um objeto estranho ou incompatível com a comunidade indígena; ainda que nos deparemos com o indígena nos caminhos da internet, em plena construção de aldeias(aparentemente) virtuais; mesmo assim a indianidade permanece, porque o índio e/ ou índia, onde quer que vá, leva dentro de si a aldeia (GRAÚNA, 2013, p. 59).

No entanto, o indígena está sempre em movimento e ressignificando os territórios, e isso vai além de morar em espaços urbanos ou frequentar uma universidade, mas é levar o povo consigo. Portanto, na percepção indígena “Os que ficam sabem que vão junto, no sangue do parente, na pele, na consciência, no cotidiano da história e da memória do parente que não deixa de ser e/ou reconhecer-se filho legítimo pelo amor à terra” (GRAÚNA, 2013, p.59).

Ao ingressar na graduação em música, a visão estereotipada acerca do indígena ainda continuou, pois durante a formação profissional não obtive conhecimento prático e teórico para trabalhar com a temática da diversidade, assim como, atuamos inicialmente constituídos de matrizes racistas, e se tivéssemos informações adequadas, teríamos evitado esse tipo de atuação.

Os materiais apresentados a nós na graduação não continham as especificidades dos povos do campo, nem mesmo propostas que envolvessem a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a valorização dos diferentes contextos dos sujeitos e das culturas indígenas. O conhecimento erudito era visto como verdade absoluta, em que as realidades não eram consideradas, muito menos as vivências e os saberes adquiridos nas experiências. Entretanto, existem questões que são preliminares a simples existência de materiais adequados, citamos como exemplo, o racismo.

É uma questão estrutural que vai do ensino básico para o superior com os vícios do racismo. Nesse período da graduação, as matrizes racistas ainda continuavam, a visão do índio genérico, visto como primitivo e atrasado e que precisava ser civilizado se perpetuou. As práticas musicais desenvolvidas na universidade não dialogavam com as realidades das populações camponesas e com os povos tradicionais visto está baseada em uma estrutura europeia. Os materiais didáticos para lecionar na educação do campo e, mais especificamente, na educação musical escolar indígena, ainda hoje são incipientes, existindo pouca produção na área.

Para Fernandes (2017, p.191) “[...] muitas pessoas saem dos cursos de graduação sem saber por onde começar quando o assunto é povos indígenas e diversidades”. Isso acontece

justamente pela falta de abordagem da temática nos cursos que formam professores, ou é apresentada de maneira não adequada por falta de conhecimento dos responsáveis. A ausência de materiais didáticos, elaborados especificamente para se trabalhar a diversidade, acaba sendo também outro obstáculo. Segundo a autora, faz-se necessário e “urgente o trabalho a partir da interculturalidade” (FERNANDES, p.191, 2017). O intercultural é o caminho para a promoção da diversidade e o reconhecimento das diferenças.

As imagens que tinha do indígena não alteraram até que me mudasse para a cidade de Marabá e ingressasse, em 2011, como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB). Nesse momento, deparei-me com uma realidade totalmente diferente daquela para a qual havia me formado e que me foi repassada durante minhas experiências na educação formal.

Na cidade de Marabá, esse modo de pensar, que tinha sobre os indígenas, foi se desconstruindo, pois percebi que esses povos fazem parte do dia a dia, eles convivem entre nós, frequentando vários lugares como feiras, rodoviárias, aeroporto, supermercados, fazendo parte do cenário do lugar e compõem “a paisagem sonora” do recinto (SCHAFER, 2011).

No entanto, ainda que convivam na cidade, sejam reconhecidos como indígenas e a população os recebam de forma parcial, continuam provocando estranhamentos. Como nos diz Descola (2016), ao se fazer a distinção entre objetos naturais e culturais fala-se sobre a escolha que fazemos em relação ao local que iremos morar. Para o autor, independente da distância, os costumes do lugar são, de forma obrigatória, diferentes dos nossos, e essa diferenciação pode variar para mais ou para menos, vai depender da distância percorrida. O estranhamento vai sempre existir, seja de um lado ou de outro.

Conforme Descola (2016), ao sair de seu lugar, a pessoa se torna um pouco diferente e, conforme o tempo que ficar longe de suas origens, poderá surgir um estranhamento em relação ao início de tudo. No entanto, a presença do indígena em outros espaços, além de ser uma quebra de paradigma, é uma forma de demarcar o seu território.

No IFPA/CRMB foi o meu primeiro contato profissional com as populações indígenas, quando tive de ministrar aulas de Artes e Cultura para o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense (CTAI), que era uma turma formada, especificamente por vários povos indígenas como *Gavião (Parkatêjê e Akrãtikatêjê)*, *Suruí*, *Atikum*, *Guarani*, *Amanayé*, *Guajajara* e os *Assurini*. O curso acabou sendo meu objeto da dissertação de mestrado intitulada “A música como experiência Intercultural na vida de jovens Indígenas do IFPA/CRMB: um estudo por meio de entrevistas

narrativas”, que foi defendida em 2015, na Universidade de Brasília (UnB), pelo Programa de Pós-Graduação Música em contexto.

Na experiência do IFPA/CRMB, participei, juntamente com outros professores, da construção do caderno de histórias de vida dos alunos ingressantes, o que levou a interessar-me pelos estudos voltados às populações indígenas. Além disso, ministrei oficinas de música direcionadas ao canto, à flauta doce e ao teclado, as quais eram ofertadas no horário extraclasse. Foi um grande desafio, porque tive de dar aula de música a grupos em que a transmissão musical ocorre por meio da oralidade.

Essa experiência me fez rever minha formação que, além de tratar o ensino erudito como verdade absoluta, pensava as demais culturas como algo que não deve ser considerada. A partir dessa prática de trabalho, tomei a consciência de que os cursos – que formam professores para atuarem na educação musical e em outras áreas de conhecimento – precisam ter uma formação mais abrangente. Neles é preciso que se inclua o estudo para se trabalhar em contextos interculturais como, por exemplo, o do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

Na minha atuação como professora nesse curso, percebi também que os jovens não falavam apenas a língua materna como o *Jê* e *Tupi-guarani*, mas tinham o Português como segundo idioma. Em alguns casos, porém, eles tinham o Português como primeiro, pois a materna estava em fase de extinção, devido a contatos com o povo não indígena. Isso, de certa forma, facilitava a comunicação entre professores e alunos.

Hoje percebo que, para uma educação musical voltada à interculturalidade, todas as culturas musicais devem ser consideradas. No momento que a escola desvaloriza determinada cultura privilegiando um conhecimento, ela desprivilegia o outro. Diante disso, a escola precisa se tornar realmente um ambiente que valorize os diversos conhecimentos indígenas e faça valer a Lei 11.645/2008 de 10 de março, que torna obrigatória, no currículo oficial das escolas, a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", recomendando que esta inclusão se dê, preferencialmente, nas áreas de História do Brasil, Educação Artística² e Literatura (BRASIL, 2008).

No ano de 2015, mudei ao estado do Tocantins para atuar na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). A UFT é uma instituição pública e integrante da rede federal de ensino, tem como missão

² Essa nomenclatura Educação Artística não vem mais sendo utilizada na área das linguagens artísticas, sendo substituída por Artes, na qual se incluem Teatro, Dança, Música, Artes Visuais, e outras.

“Produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia” e, como visão estratégica “Consolidar a UFT como um espaço de expressão democrática e cultural, reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional” (UFT, 2013, p. 11).

Meu primeiro contato com os indígenas, na UFT, deu-se no campus de Tocantinópolis, por meio da Disciplina Seminário Integrador I, que é interdisciplinar e que envolve todas as disciplinas do semestre. Na cidade de Tocantinópolis, deparei-me com uma realidade aproximada a de Marabá e totalmente diferente da apresentada por minha professora de infância. Os indígenas de Tocantinópolis transitam entre os não indígenas, frequentam os mesmos lugares como igrejas, supermercados, bares, balneários, prestam serviços para a comunidade e cursam a universidade.

O sistema de cotas, regulamentado pela Lei 12.711/2012 de 29 de agosto (BRASIL, 2012), tem possibilitado o aumento significativo da entrada de alunos indígenas nos cursos oferecidos pela universidade, tanto em nível de graduação como na Pós-Graduação. Na LEdoC: Códigos e Linguagens – Artes e Música, vinculado ao Campus da UFT de Tocantinópolis, o número de alunos pertencentes a famílias camponesas³, principalmente quilombolas e indígenas, tem crescido de maneira expressiva.

Em 2022, apresentam-se, aproximadamente, 18 alunos indígenas no curso, sendo 16 *Apinajé*, 1 *Krikati* e 1 *Xerente* que se deslocam das diversas aldeias da região como: Cipozal, Patizau, Cocal Grande, São José, Pintada, Boi Morto, Mariazinha, Furnadeira e outras. A entrada desses alunos na universidade torna-se um dos grandes desafios, tanto para o professor, como para os alunos indígenas, bem como não indígenas, que convivem no espaço da instituição, pelo fato de terem de lidar com a diferença, o que em alguns momentos trazem o estranhamento por parte dos não indígenas.

A permanência dos acadêmicos *Apinajé*, na LEdoC, tem sido uma das lutas travadas; alguns desistem logo no primeiro semestre; como o curso funciona em Alternância não conseguem viver longe dos parentes. A aproximação da universidade com as aldeias facilita o

³ “As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado” (COSTA, CARVALHO, 2012, p. 115).

deslocamento de alguns indígenas durante o Tempo Universidade⁴ fazendo com que retornem à aldeia e no outro dia não voltem às aulas, ocasionando um número expressivo de faltas.

Outra questão sobre a permanência dos acadêmicos *Apinajé* está relacionada a política de permanência da UFT, pois mesmo facilitando a entrada desses alunos, bem antes da criação da lei de cotas em nível federal, inicialmente por meio da Resolução nº 3A/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e posteriormente, através da Resolução nº 10/2011 do mesmo Conselho, ainda se faz necessário um maior acompanhamento e apoio através de políticas de permanências. Mas o que torna inquietante é o fato de que, até janeiro de 2022, nem um aluno indígena se formou. Apenas um defendeu o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas não concluiu o curso, pois ainda deve disciplinas.

A LEdoC visa à viabilização de formação superior específica, tendo como objetivo promover a expansão da oferta da Educação Básica às comunidades rurais; o atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino de diversas áreas, incluindo Artes Visuais e Música; além do auxílio à superação das desvantagens educacionais, observando tanto os princípios de igualdade e gratuidade quanto às condições de acesso (UFT, 2019).

Em caráter regular, a LEdoC tem como proposta a Pedagogia da Alternância como denominado no PPC do curso (UFT, 2019), sendo uma mudança de espaço em que, nos dois momentos, se faz necessário o professor de forma presencial. É uma pedagogia de adulto, uma vez que trabalha o desenvolvimento “socioprofissional” do aluno (GIMONET, 1998). Para o referido autor, “[...] parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p.16).

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, e depois para a Itália e em seguida para o Brasil e outros países (ARAÚJO, 2014, p.169). Segundo Araújo (2014) o Padre Humberto Pietrogrande, a procura de soluções para os jovens brasileiros que viviam no campo e desejavam se formar sem deixar as suas raízes, possibilitou a chegada dessa metodologia ao solo brasileiro, sendo implantada nas Escolas Familiares Agrícolas (EFAs). As inquietações do religioso eram em torno de “desenvolvimento econômico, religioso, cultural e social” (ARAÚJO, 2014, p.169).

⁴ É um conceito que será apresentado mais na frente ao falar de Alternância.

Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância foram apresentados por Roberto García-Marirrodriga e Pedro Puig-Calvó (2010): 1) Desenvolvimento do meio; 2) Formação integral da pessoa; 3) A Alternância Pedagógica, em que se valoriza a formação continuada, fazendo um elo entre a instituição educacional e o meio que o sujeito vive e 4) A associação local dos pais em que os responsáveis participam do gerenciamento da formação tanto nos aspectos pedagógicos como financeiramente.⁵ Na efetivação desse caminhar de ensino e aprendizagem são utilizados instrumentos pedagógicos de alternância⁶.

A Alternância Pedagógica, um dos pilares dessa proposta, é um espaço de troca. Farias e Haje (2021, p. 487) ao abordarem sobre prática de alternância pedagógica em universidades afirmam que essa proposição vem “[...]provocando mudanças na **Organização do Trabalho Docente**, que instiga, exige e provoca os docentes para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, integrado, articulando os sujeitos coletivos que protagonizam a experiência dos cursos[..],

Os processos formativos em alternância procuram romper com as práticas hierárquicas, separadas de formar os educadores na academia, pois desafiam os sujeitos a construir a interdisciplinaridade a partir das trocas de conhecimentos, demandas advindas das comunidades do campo e os conhecimentos acadêmicos (FARIAS; HAJE, 2021, p. 487).

Para Farias e Haje (2021) a proposta de alternância pedagógica colabora para o fortalecimento da “interculturalidade na organização dos currículos dos cursos”. Isso acontece “[...] ao afirmar as identidades e modos de vida dos sujeitos dos processos formativos a partir dos diferentes territórios rurais, ao considerarem a heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural dos povos do campo[...]”. Nesse processo não se pode “deixar de considerar os conflitos que envolvem as práticas constituídas pelos diversos coletivos do campo e as instituições formadoras” (FARIAS; HAJE, 2021, p. 487). É uma relação entre a teoria e a prática em que as trocas acontecem.

Nessa relação teoria e prática, a formação em Alternância Pedagógica fortalece a “[...] formação política conscientizadora da realidade social na qual os educandos estão inseridos, que os impulsiona na construção do exercício da práxis transformadora com a compreensão da luta por direitos, que é a busca principal do Movimento de Educação do Campo [...]” (FARIAS, HAJE, 2021, p.490). É um movimento de idas e vindas, em diferentes tempos e

⁵ Em instituições públicas, a participação dos pais nas decisões financeiras é uma utopia.

⁶ Na LEdoC “Dentre estes instrumentos, destacam-se as viagens orientadas de imersão cultural, os projetos interdisciplinares e as atividades de pesquisa e extensão (UFT, 2019, p. 113).

espaços e tem como ponto de partida as experiências de vida dos sujeitos para depois adentrar nos conhecimentos acadêmicos, apoiando-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

Na LEdoC, as atividades que configuram a dimensão Tempo Comunidade são realizadas no espaço socioprofissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com o povo e colegas, levantando hipóteses acerca das soluções possíveis. Essa dimensão se concretiza em sala de aula, a cada retorno para as atividades de Tempo Universidade, mediante discussões e socializações.

No Tempo Universidade ocorre o compartilhamento do que foi produzido durante o Tempo Comunidade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEdoC, “Ao retornarem para um novo Tempo Universidade, as pesquisas e trabalhos desenvolvidos no Tempo Comunidade são socializados e/ou integrados ao desenvolvimento de disciplinas em curso” (UFT, 2019, p.113). É um momento de diálogo entre professores e alunos em que são pensadas políticas para a melhoria dos povos do campo a partir das experiências vivenciadas.

No PPC da LEdoC encontramos disciplinas específicas tanto para o ensino de Artes, como para o ensino da Música. Nesse documento constam, também, disciplinas que atuam de forma interdisciplinar como, exemplo, Sociologia, Filosofia, História de vida, Leitura e produção de textos, entre outras (UFT, 2019). A matriz curricular do Curso passou por uma modificação em 2019. No currículo anterior, existiam doze (12) disciplinas de música obrigatórias e uma (01) optativa. No atual, são sete (7) disciplinas de música obrigatórias e três (3) optativas⁷.

Buscar caminhos e pistas para a construção de um currículo interdisciplinar, conforme o PPP da LEdoC, remete-me à necessidade de uma formação contextualizada; de uma realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; de uma pesquisa como princípio educativo; de uma indissociabilidade entre teoria e prática; de um planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; de alunos como sujeitos do conhecimento; e de uma produção acadêmica para a transformação da realidade (UFT, 2019, p.39).

Ter uma formação contextualizada em Artes e Música na LEdoC é o objetivo geral do curso pois possibilita “[...] ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo

⁷ Link de acesso para o PPC 2019 da LEdoC: <http://download.uft.edu.br/?d=d2ba37db-65bb-4a64-bba1-14b4cf1e3db0;1.0:PPC%202019%20-%20EDUCAMPO%20TOCANTINOPOLIS%20UFT%20-%20Aguardando%20Aprova%C3%A7%C3%A3o.pdf>

brasileiro” (UFT, 2019, p. 35). Garantir o diálogo permanente entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade é o caminho para o estudo e conhecimento das realidades e experiências da comunidade.

A pesquisa como princípio educativo possibilita ao aluno ampliar a sua visão sobre suas realidades, atuando de forma atenta e crítica. Segundo Freire (1996, p. 29) “Pesquisa para constatar, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Por meio da pesquisa o aluno se permite colocar em prática aquilo que sabe teoricamente.

Nesse processo da pesquisa, alunos e professores da LEdoC precisam ter uma visão aberta para se integrar a outras áreas de conhecimento. De acordo com o PPC, do mesmo modo que “o curso exige do educando um exercício teórico metodológico pautado na pesquisa inter e pluridisciplinar, a ação docente também deverá se pautar numa perspectiva pedagógica que permita o rompimento das barreiras disciplinares” (UFT, 2019, p. 39). Assim, o acadêmico passa a ser o construtor de seu conhecimento, e o professor o mediador, tendo como foco a transformação das realidades desses alunos.

Esses princípios pedagógicos consistem em associar conhecimentos científicos com os da cultura local, valorizando o que os acadêmicos carregam de suas experiências. Por isso, a proposta a ser desenvolvida nas disciplinas deve ser contextualizada, isto é, promover o diálogo de conhecimentos ameríndios e científicos construídos coletivamente.

A interdisciplinaridade é abordada nos processos de ensino como também na pesquisa, tendo seus primeiros indícios na Europa, mas precisamente na França e na Itália, na década de 1960, chegando ao território brasileiro no final desse período (FAZENDA, 2016). De acordo com Fazenda (2016, p.24) a “[...] primeira produção significativa sobre o tema no Brasil é de H. Japiassu”. Abordar sobre interdisciplinaridade na educação exige uma “[...] profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática” (FAZENDA, 2013, p.36). Miranda e Cover (2016) ao apresentar a interdisciplinaridade na LEdoC de Tocantinópolis observaram que a “pedagogia da alternância favorece o desenvolvimento de um ambiente interdisciplinar”, pelo fato de viabilizar o diálogo de conhecimentos entre professores e alunos na sala de aula e a realização de “pesquisas desenvolvidas no tempo comunidade” (MIRANDA; COVER, 2016, p. 101) O interdisciplinar para Roland Barthes é criar algo inovador, é perceber as incompletudes e complementaridades científicas, criando elementos que nos complete . Segundo Barthes,

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um “assunto” (tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém (BARTHES, 1988, p.99).

Uma das formas de se criar esse objeto novo, que vem sendo desenvolvido no curso, é por meio do Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão que, segundo o PPP (UFT, 2019, p.62) do Curso, trata-se de um espaço para “Sistematização dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas de forma interdisciplinar”. É o momento em que os acadêmicos trabalham para construção de um texto autoral e único, produzindo literatura. Segundo Barthes (2013), o campo literário é privilegiado como um espaço excelente para o interdisciplinar. Barthes (2013) apresenta o que ele chama de força da literatura que consiste em três conceitos gregos: *Mathesis*, *mimesis*⁸, *semioses*⁹.

A *mathesis* é entendida como a força que a literatura possui de assumir muitos saberes e de possibilitar, por meio da palavra escrita, que todas as ciências estejam representadas de alguma maneira no texto literário. Com isso, torna-se possível dizer que a literatura, por meio dessa potência sabe algo sobre as coisas e muito mais sobre a natureza humana. Ao dizer que a “literatura assume muitos saberes”, Barthes (2013, p. 18) cita como exemplo o romance Robinson Crusóé que, segundo o autor, apresenta “[...] um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura)”.

Para Barthes (2013), se por algum motivo as disciplinas fossem excluídas da educação, uma delas deveria prevalecer, que é a literatura, pois segundo o autor “[...] todas as ciências estão presentes no monumento literário [...]. A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 2013, p. 18-19). Assim, a literatura,

Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe de alguma coisa, ou melhor; que ela sabe algo das coisas-que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2013, p. 19).

⁸ *Mimesis*: força de representação (BARTHES, 2013, p.22).

⁹ *Semioses*: Jogar com os signos em vez de destruí-los (BARTHES, 2013, p.29-30).

Os saberes¹⁰ mobilizados pela literatura não têm direção, alcançando vários campos de conhecimento, dando um lugar indireto às áreas de saber, que possibilita compreensões ainda não conhecidas ou previstas. Barthes (2013) defende que a literatura é mais importante a ciência, pois ela assume todos os campos do saber.

Por meio do texto literário é possível mobilizar uma imensidão de saberes a partir da interpretação de seus leitores por meio de um discurso dramático e não científico. Os saberes movimentados por meio do texto literário não despertam suspeitas, é algo que se pode confiar e ao mesmo tempo pode tornar-se distante da realidade, sendo uma forma de aproximação entre a ciência e a vida real. A literatura corrige a distância entre a ciência e a vida, atuando em vácuos deixados pela ciência.

Aproximar os saberes da academia da vida real dos acadêmicos, por meio da escrita, com a finalidade de se alcançar a interdisciplinaridade, é uma das estratégias que a LEdoC tem se valido no Tempo Comunidade. No Tempo Universidade, a relação dos alunos indígenas com os não indígenas tem acontecido por meio de programações acadêmicas em que os *Apinajé* são convidados para participarem de alguma mesa possibilitando-lhes apresentarem a sua cultura, tentando, de certa forma, aproximar as culturas dos sujeitos presentes no curso, visto que, além dos indígenas, é comum a presença de estudantes quilombolas.

No ambiente da sala de aula, durante o Tempo Universidade, essa relação vem se dando em atividades que alguns educadores realizam, tais como trabalhos individuais e em grupos; escritos; orais; visuais e sonoros. Nesse sentido, recordo-me de um trabalho sobre instrumentos musicais, na disciplina Fundamentos da Notação Musical, ofertada no primeiro período de 2019, em que um dos alunos apresentou à turma o bastão de ritmo confeccionado de um talo da árvore de aroeira. Lembro-me, também, que nesse dia outro grupo de indígenas apresentou outros instrumentos de música característicos de suas culturas tais como Maracá e chocalho de feira.

Durante o Tempo Comunidade, em que as atividades da LEdoC ocorrem em outros espaços formativos, fora da universidade, o contato dos indígenas com os não indígenas tem acontecido por meio de eventos culturais e oficinas artísticas, que acontecem nas aldeias. Outra forma de contato tem sido por meio do acompanhamento das monitoras do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) e dos alunos do curso que têm ido estagiar nas

¹⁰ Dos diversos campos de conhecimento

escolas das aldeias como, exemplo, a *Mãtyk* da aldeia São José e *Tekator*, na Aldeia Mariazinha. A escrita de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) sobre os *Apinajé* e projetos de extensão também têm sido outra forma de contato.

No Tempo Universidade, as atividades que têm envolvido os *Apinajé*, para além da sala de aula, são eventos acadêmicos como seminários, Jornada da Reforma Agrária, Mostras de Artes, em que eles participam como ouvintes, oficinairos ou em mesas temáticas como palestrantes. A convivência com eles tem possibilitado repensar minhas práticas pedagógicas.

Tenho aprendido que uma das formas de quebrar estereótipos em relação à formação que obtive na academia, é alterar minhas metodologias de trabalho tendo como ponto inicial as experiências musicais dos estudantes e não mais o uso das notas musicais no quadro, oportunizando aos alunos serem os construtores de suas histórias.

Nas avaliações e processos educativos, tenho tentado me adaptar à realidade deles na medida do possível, pois há coisas que fogem ao nosso controle, por estarmos atrelados a um sistema nacional de sustentação europeia, que prega a igualdade e a uniformidade e que acaba suprimindo as diferenças, não só de indígenas, mas de negros, mulheres e outros. Nesse sentido, a academia tem se baseado nesse modelo.

Atualmente, como professora da UFT e com a experiência que adquirimos como Coordenadora do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) vinculado a LEdoC de Tocantinópolis, nos desafiamos, diariamente, a conhecer as práticas culturais do povo *Apinajé*.

Além disso, sempre estamos em contato com eles na universidade, na cidade de Tocantinópolis e nas festividades que eles, geralmente, nos convidam, como, por exemplo, o encontro de cantores indígenas que aconteceu em 2016 na aldeia Brejinho, o Tempo Comunidade na aldeia São José em julho de 2016, onde aconteceram oficinas de Arte Indígena.¹¹ Em 2017, recordo-me do projeto de intervenção na aldeia Mariazinha, onde foi desenvolvida uma atividade de construção de instrumentos musicais alternativos. Além disso, temos realizado acompanhamento de alunos da LEdoC que desejam estagiar nas escolas indígenas, orientando TCC e participando de bancas.

A vivência como professora de Artes e cultura no IFPA/CRMB, a minha experiência na UFT, e o tempo que fiquei como coordenadora do PIMI, instigaram-me a realizar esta pesquisa em que surgiram alguns questionamentos: Quais as práticas acadêmicas que levam as realidades e as experiências do povo indígena *Apinajé* como fonte de conhecimento? Como

¹¹ Canto, Pintura corporal e Trançado de Palha (esteira, cofos, abanadores).

eles se relacionam com os não indígenas do Curso durante o Tempo Comunidade e Universidade? Qual o sentido das atividades da universidade para vida desses estudantes?

Esta pesquisa tem como tema o povo indígena *Apinajé* no contexto do ensino superior, focalizando as dimensões das trocas interculturais entre indígenas e não indígenas da LEdoC – Artes e Música. É mister informar que cursos de Educação do Campo com essas habilidades artísticas só existem atualmente em Tocantinópolis e Arraias, ambas no Tocantins.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar as percepções dos indígenas acadêmicos *Apinajé* sobre suas relações interculturais na LEdoC - Artes e Música, vinculado ao Campus da UFT de Tocantinópolis. Os objetivos específicos foram averiguar se existe diálogo entre os sujeitos, como forma de possibilitar a troca de experiências, identificar práticas musicais contextualizadas na universidade que envolvam a cultura do povo *Apinajé* e verificar qual o sentido da experiência musical, vivenciada no curso, para esses alunos.

Trata-se de pesquisa desenvolvida no campo dos Estudos Culturais (HALL, 2013) que é uma área de estudo interdisciplinar e, ao mesmo tempo, antidisciplinar, pois como nos diz Silva (2013, p.8) “[...] se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”.

Os Estudos Culturais surgiram aproximadamente em 1950, tendo como precursores os estudiosos da escola de *Birmingham* que desenvolveram experiências no *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham*, e que, segundo Hall (2013), foi baseado em dois paradigmas: o culturalismo e o estruturalismo. Seus principais fundadores foram Richard Hoggart com a obra - *The Uses of Literacy (1957)* -, Raymond Williams com a obra - *Culture and Society (1958)* - e E. P. Thompson com a obra – *The Making of the English Working – class (1963)*.

Os Estudos Culturais são desdobramentos do marxismo, sendo considerados, na cultura britânica, como uma prática marxista (HALL, 2013), indo das questões de classe para as de grupos étnicos. O marxismo sempre desenvolveu temas como “[...] o poder, a extensão global e as capacidades de realização histórica do capital, a questão de classe social; os relacionamentos complexos entre o poder – termo esse que é mais fácil integrar aos discursos sobre cultura do que ‘exploração’ –, e a exploração” (HALL, 2013, p. 223).

Além disso, para Hall, as questões marxistas podem “[...] ligar, sobre uma reflexão crítica, os domínios distintos da vida, a política e a teoria, a teoria e a prática, questões econômicas, políticas, ideológicas e assim por diante; a própria noção de conhecimento crítico e a sua produção como prática” (HALL, 2013, p.222).

No entanto, para Hall, em nenhum tempo da história, marxismo e Estudos Culturais se encaixaram de forma perfeita teoricamente. Além de Marx, os Estudos Culturais sofreram influências de alguns teóricos importantes: Frantz Fanon (1968); Paulo Freire (1987), Stuart Hall (2013), Homi Bhabha (2013) dentre outros. Nos estudos culturais na educação, apresentamos Tadeu da Silva (2013); Henri Giroux (2013); Furjo Santomé (2013), etc..

A presente pesquisa focaliza, mais especificamente, nos Estudos Culturais em educação (SILVA, 2013), considerando o que foi apresentado por Giroux (2013, p.87) de que eles “[...] significam um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo”. Esse autor apresenta três importantes pressupostos para os parâmetros e cartografia desse afastamento. Primeiramente que “[...] as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado” (GIROUX, 2013, p.87).

Em segundo plano, quanto ao papel da cultura midiática, que para os defensores dos Estudos Culturais “[...] é central para compreender como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade” (GIROUX, 2013, p.87-88). E, por fim, “[...] além de ampliar os termos e os parâmetros da aprendizagem, os Estudos Culturais rejeitam o discurso alienante e frequentemente elitista do profissionalismo e de uma expertise asséptica” (GIROUX, 2013, p.89). Então, os Estudos Culturais em educação apresentam demandas relacionadas aos tipos de conhecimentos gerados na universidade e “[...] como esses conhecimentos devem ampliar e aprofundar a vida pública democrática” (GIROUX, 2013, p.89).

Para o referido autor americano, a democratização das escolas também é importante como um meio de “[...] capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a produzir suas próprias autoimagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos” (GIROUX, 2013, p.89-90).

Baptista (2009) enumerou cinco formas de linhas de desenvolvimento da investigação em Estudos Culturais.¹² A que mais se encaixa essa pesquisa é 4) “estudo relativo aos modos

¹² 1) “estudo dos fenômenos de mercantilização generalizada, induzidos pela cultura contemporânea”; 2) “fenômenos ligados à noção de Estado nas sociedades capitalistas contemporâneas”; 3) estudo sobre a luta pela hegemonia e contra-hegemonia (Gramsci, 1978) com consequências na produção do sentido e nas diversas representações (do Estado, mas também dos movimentos cívicos e sociais), bem como sobre a condição pós-moderna de abandono e descrédito das meta-narrativas (LYOTARD, 1987)”; 4) “estudos dos fenômenos relacionados com a Globalização, articulando-a com questões de desterritorialização da cultura, movimentos transnacionais de pessoas, bens e imagens” (BAPTISTA, 2009, p. 457).

de construção política e social das ‘identidades’, abordando as questões da nação, raça, etnicidade, diáspora, colonialismo e pós colonialismo, sexo e género” (BAPTISTA, 2009, p. 456-457). Para Baptista nesse caminhar ainda pode ser incluído “a nova sociedade em rede, fenómenos de terrorismo, choques civilizacionais, a crise ambiental global, entre outras temáticas”.

Na Literatura, os Estudos Culturais segundo Pezzolano (2000, p.61) “obtem seu lugar de relevância e estreita relação com o caráter indizível dos textos literários”¹³. Para Pezzolano os Estudos Culturais tentam conferir uma palavra de valor aos sujeitos que foram silenciados nos textos literários devido o processo de canonização que não quis integrá-los.

Assim, para Pezzolano os discursos das minorias denunciam não apenas a política de exclusão, mas, sobretudo, o caráter de construção insuficiente em relação às reivindicações de uma realidade heterogênea. Segundo o autor, a posição dos Estudos Culturais não é excluir o literário, mas diminuir o valor que é direcionado a estética.

Para Culler (1999, p.52) os Estudos Culturais sendo uma prática da cultura “incluem e abrange os estudos literários examinando a Literatura como uma prática cultural específica”; “surgiram com a aplicação de técnicas de análise literária a outros materiais culturais”. Nesse sentido, para Culler, a Literatura só tem a ganhar quando as obras são estudadas dentro de uma cultura e os objetos analisados abrangem outros discursos.

Na verdade, os Estudos Culturais vieram para ampliar os estudos literários. Não seria excluir o cânone literário, mas ampliá-lo por meio dos saberes de diversas áreas. “A Literatura que é ensinada amplamente hoje inclui textos de mulheres e de membros de outros grupos historicamente marginalizados” (CULLER, 1999, p. 54). Em se tratando dessa pesquisa, as entrevistas de história oral de indígenas acadêmicos da LEdoC ao serem descritas se transformaram em textos permitindo analisar histórias de pessoas comuns, mas que refletem a coletividade de um povo, possibilitando novas formas de narrar e contar a vida.

Assim, os Estudos Culturais como discurso político sério “[...] fornecem uma nova lente, teórica e flexível, para redefinir as escolas e as faculdades de educação como locais que possibilitam desenvolver e expandir as narrativas do serviço público, bem como as capacidades de agência crítica e autodefinição dos/as estudantes” (GIROUX, 2013, p.98). Destarte, a universidade torna-se um espaço democrático para revelar as diferentes vozes no

¹³ “obtiene su lugar de relevância en estrecha relacion con problematizacion del carácter indecible de los textos literarios” (PEZZOLANO, 2000, p. 61).

currículo que compartilham suas experiências e significados vivenciados no espaço acadêmico.

Nesse contexto, vale mencionar que a LEdoC propõe, em seu PPP, a interdisciplinaridade, e que o Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão é concebido como um espaço comum das disciplinas para desenvolverem atividades interdisciplinares. No entanto, por outro lado, apresenta um modelo disciplinar que é a forma que segue a maioria das universidades e é a forma que dirige e se pensa o mundo.

De forma abrangente, as universidades ainda encontram-se colonizadas, presas aos modelos que foram criadas. De acordo com Walsh (2009), questionar, transgredir e desafiar esse modelo também tem sido uma das possibilidades dos Estudos Culturais. Nesse sentido, a premissa que defendemos é a de que as experiências vivenciadas pelos acadêmicos indígenas, nas práticas pedagógicas da LEdoC, tanto no Tempo Comunidade, como no Universidade, ultrapassam as lógicas dos cursos tradicionais, pelo fato de funcionar em regime de Alternância Pedagógica, valorizando as experiências dos alunos e defender a autonomia dos sujeitos por meio de uma educação libertadora.

Todavia, não atende por completo, visto que a LEdoC precisa avançar em experiências educativas pertinentes à realidade indígena, desde o processo de seleção, perpassando pelo currículo, as metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos até o calendário de acordo com suas realidades, até a interculturalidade crítica (WALSH, 2009) que precisa fluir de ambos os lados, indígenas e não indígenas. O que se propõe são cursos específicos para essas populações, com turmas formadas, especificamente, por indígenas, como a criação de licenciaturas interculturais que existem em algumas universidades do país.

A pesquisa surge como autoafirmação do povo *Apinajé*. É plausível, também, auxiliar professores em aulas de Língua Portuguesa e Artes.¹⁴ Por meio dessa pesquisa será possível contemplar alunos indígenas *Apinajé*, nas escolas de educação básica, considerando que o Português é a segunda língua falada por eles, e ensinada nas escolas das aldeias, contribuindo com um ensino diferenciado, bilíngue e intercultural, em instituições educacionais que trabalham com indígenas.

Ao abarcar narrativas das minorias podemos dizer que a pesquisa contribui para área de Literatura e Letramento literário no sentido de ampliação do cânone, permitindo que as entrevistas de história oral transcritas sejam interpretadas por meio de um viés descolonizador e ser estudada por outros ângulos do conhecimento, permitindo a interdisciplinaridade.

¹⁴ Essa disciplina é formada pelos componentes de música, dança, teatro e artes visuais.

Ademais, possibilita uma leitura crítica sobre práticas interculturais em que as diferenças são valorizadas.

No desenvolvimento de uma pesquisa, o pesquisador precisa se atentar para as questões éticas. De acordo com Spink (1999, p.12), a ética é “[...] a ciência que tem por objeto os julgamentos de apreciação sobre os atos considerados bons ou maus”. Em se tratando dos princípios da ética, na pesquisa, Flick (2009, p. 51) afirma que, por meio desse procedimento ético, os pesquisadores evitam “[...] causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades”. Assim, as questões éticas dessa pesquisa envolveram o cadastro na Plataforma Brasil processo sobre o nº 8102¹⁵, a ciência do presidente da Associação das Aldeia Apinajé - PEMPXÀ. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, por conta da pandemia da Covid 19, foi realizado por meio da oralidade dos colaboradores ao concederem permissão para realizar a entrevista de forma *on line* por meio do aplicativo *google meet*.

Informamos que o termo *Apinajé* aparece nos trabalhos acadêmicos já publicados de várias maneiras como Apinagé, Apinaje, Apinayé e outros, mas nessa pesquisa, utilizaremos *Apinajé* por ser o nome que desejam serem reconhecidos, segundo relatos de alguns acadêmicos da LEdoC. Escrevemos nessa tese o nome *Apinajé* no singular e com letra maiúscula devido a decisão tomada em 1953 por um grupo de antropólogos que definiram que nomenclatura de povos indígenas deve ser escritos desse modo em trabalhos científicos em língua portuguesa (MELLATTI, 1999).

Nas citações de autores, manteremos o termo que o autor citado está empregando no seu texto, não só no caso *Apinajé*, também nas demais palavras indígenas que se referem ao povo como “etnia”, “índio”, “sociedade envolvente”, “comunidade”, “tribo” e outros. Entretanto, temos consciência que são termos impostos pelo colonizador e não são bem vistos pelos indígenas da pesquisa.

Outro ponto que esclarecemos é sobre a UFT. A partir da criação da nova instituição, o curso de LEdoC encontra-se atualmente na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), visto que os campus de Tocantinópolis e Araguaína passaram a compor essa nova formação. Manteremos na escrita a nomenclatura UFT, por entendermos que durante a construção dessa pesquisa os documentos institucionais citados, como exemplo, o PPC do curso, ainda continuam valendo para a UFNT e ambas ainda não se desligaram por completo. O campo empírico ainda está em transformação.

¹⁵ Em recepção e validação documental.

Desse modo, a tese está organizada em três capítulos mais a introdução. Na introdução apresentamos a delimitação do tema, o interesse pela pesquisa, a problemática que envolve a pesquisa, os questionamentos e objetivos elencados, o campo de estudo e as contribuições para a área de Literatura e Letramento literário.

No capítulo primeiro, apresentamos, ao leitor, aspectos históricos, culturais, ambientais e educacionais do povo *Apinajé*, enfatizando os registros dos primeiros contatos desse povo com os não indígenas, sendo desrespeitados em seus próprios territórios. Falamos sobre interculturalidade, que é um dos pilares da Educação Escolar Indígena¹⁶, evidenciando a interculturalidade crítica. São apresentadas, também, reflexões sobre a música e a memória.

No capítulo segundo, apresentamos a metodologia desta pesquisa. Com vistas a alcançar os objetivos propostos no estudo, os caminhos metodológicos que serão utilizados se valem da pesquisa de História oral, tendo como fonte de coleta de dados as entrevistas em ambiente virtual por meio do *google meet*. Nesse sentido, se enquadrando especificamente na história oral híbrida, por considerar, no processo de análise, outros documentos como fotografias, vídeos, cartazes, escritas musicais, e anotações feitas no caderno de campo. Dentro desse mesmo capítulo descrevemos o campo empírico.

No capítulo terceiro, tratamos das análises e interpretações das informações obtidas por meio das entrevistas de história oral. E, por fim, as compreensões finais que sintetizam, de forma reflexiva os meus achados, bem como as possíveis contribuições do trabalho para a linha Literatura e letramento literário e caminhos para futuras investigações.

1 O POVO APINAJÉ

A academia tem se debruçado, há algum tempo, no estudo acerca da história e cultura do povo *Apinajé*. Destacamos entre eles os trabalhos de antropólogos, linguistas e outros. Dessa forma, apresentam-se os estudos de Rocha (2019), Lima (2018), Sotero Apinagé (2017) Kamêr Apinajé (2017), Rodrigues (2015b), Almeida (2015), Albuquerque (2013), Albuquerque e Almeida (2012), Albuquerque (2011), Ribeiro (2002), Giralдин (2001), Rocha (2001, 2012), Rodrigues (1986) Da Matta (1976), Nimuendajú (1983), Izikowitz (1935), Oliveira (1930).

¹⁶ É um modelo de ensino que envolve “[...] conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas” (SOBRINHO, SOUZA, BETTIOL, 2017, p. 59).

Um dos primeiros registros sobre os *Apinajé* foi por meio das memórias de Francisco de Paula Ribeiro, comandante e militar português enviado para a região do Maranhão, por volta de 1798 com a tarefa de “ampliar a segurança e a defesa da colônia” (RIBEIRO, 2002, p.8). A função de Ribeiro, na área, era de atuar em favor de uma política colonial portuguesa, sendo nomeado, oficialmente, para dirigir a região de Pastos Bons em 1800. No entanto, segundo Ribeiro (2002), nos intervalos de trabalho, dirigia-se até os limites do Tocantins para conhecer a direção e a capacidade do rio. Ribeiro (2002) em sua obra – Memórias dos sertões maranhenses -, fala sobre as nações que habitam o rio Tocantins e cita que avistou vários indígenas, entre os quais o povo *Apinajé*.

Durante esta pesquisa, outro registro achado sobre os *Apinajé*, encontramos no Boletim do Museu Nacional do Rio de Janeiro de 1930, por meio do texto de Carlos Estevão de Oliveira, que foi um grande estudioso das causas indígenas. Nele, o autor apresenta costumes, crenças, artes, lendas, contos e vocabulário desse povo. As pesquisas de Oliveira resultaram na criação do Museu Virtual Carlos Estevão¹⁷ que demonstra a coleção etnográfica do autor, com obras de indígenas incluindo o povo *Apinajé*.

É importante frisar que tanto Ribeiro como Oliveira não foram em *locus*, nem conviveram nas aldeias *Apinajé*. No caso de Ribeiro, foram suas impressões por meio de conversas com outros habitantes do lugar e em viagens pelo rio Tocantins. Segundo Ribeiro (2002), os *Apinajé* eram os que mais utilizavam o transporte da navegação. No caso de Oliveira, sua aproximação com os *Apinajé* ocorreu por ocupar um cargo do governo em Belém do Pará e, devido ao avanço colonial na região, alguns *Apinajé* se dirigiram até a capital do Pará para pedir auxílio quanto à proteção de suas terras.

Na história da criação do povo *Apinajé*, não existe uma narrativa comum. Cada pessoa conta do seu jeito, de acordo com a sua visão de mundo, o que tem gerado diversas versões da narração, conforme o ponto de vista do narrador. Esse ato de contar em diferentes variantes não é novidade, temos como exemplo a situação apresentada por Cornejo Polar (2000) sobre a crônica de *Calamarca*, que relata o contato entre o branco – padre Vicente Valverde – e o indígena *Atahualpa*. Essa crônica é narrada de diferentes formas. Para o autor, isso se deve “[...] aos interesses sociais e ideológicos implícitos no sujeito do relato” (CORNEJO POLAR, 2000, p. 226).

Isso também é uma realidade das narrativas que se referem ao povo *Apinajé*. Por meio das pesquisas que já foram desenvolvidas, podemos encontrar diversas histórias narrando às

¹⁷ Link do Museu Virtual Carlos Estevão: <http://www3.ufpe.br/carlosestevao/>

suas origens, segundo os interesses daquele que narra. O pioneiro, em estudos em *locus* voltados para o povo *Apinajé*, Nimuendajú (1983) aborda que a história dos *Apinajé*, segundo o “mito”, “A origem da tribo Apinayé”, começou quando alguns indígenas novos saíram de uma aldeia para caçar e quando chegaram à margem do rio Tocantins resolveram ir para o outro lado, utilizando como salva vidas um pau seco e uma tala de buriti. Ao chegarem à outra margem, resolveram casar-se e não voltar mais.

Conforme a versão do etnólogo, depois de todos os homens casados ainda sobrou uma mulher, sendo que essa teve que voltar, pois não havia marido para ela. Assim, contou essa história aos demais que ficaram na margem direita do rio. Ali, os que ficaram na margem esquerda, construíram uma aldeia, modificaram o corte do cabelo e a língua. Diz a narrativa, que certo dia os *Mākráyá* sentiram saudade dos que tinham atravessado o rio e resolveram ir atrás, porém não foram reconhecidos pelos *Apinajé* que os mataram a cacete.

No entanto, essa narrativa, segundo Sotero Apinagé (2017), é desconhecida pelos mais velhos, os quais foram entrevistados durante sua pesquisa de mestrado. Conforme Sotero Apinagé (2017), essa narrativa é mais do universo não indígena, no entanto, ele não descarta a história de origem do seu povo, mas não inclui no rol dos conhecimentos tradicionais dos *Apinajé*.

Sotero Apinagé (2017), em sua dissertação, conta a origem do povo *Apinajé* a partir da visão de Dona Terezinha (*Amnhàk*). Segundo ele, é o ponto de vista do indígena (*panhĩ*). Nessa visão, acredita-se que o surgimento dos *Apinajé* está fundamentado na história do Sol (*Myyti*) e da Lua (*Mytwrjyre*), os quais, para esse povo, são os seres que desceram do céu e habitaram a terra, sendo considerados os primeiros moradores. Eles tinham como missão criar os *panhĩ*.

O sol e a lua estabeleceram entre si, inicialmente, uma amizade que, posteriormente, gerou vários desentendimentos relacionados ao fruto do buriti, que é uma palmeira nativa da região; ao encontro com os pica-paus, ave peculiar do lugar; à prática de assar caça; à construção de uma roça para plantação de cabaças ¹⁸que ao caírem no rio se transformavam em gente e outros.

Essas pessoas que surgiram a partir dessas cabaças se tornaram filhos de sol e lua, aí então, eles resolveram criar uma aldeia na parte mais alta. De acordo com Sotero Apinagé,

¹⁸ Fruto muito presente no norte e nordeste brasileiro, de cor amarronzada, seco e oco. Em algumas regiões do Brasil é conhecida como cuia.

Escolheram um lugar alto, fizeram um círculo da aldeia, que *Myyti* dividiu no sentido leste e oeste sendo que os filhos de *Myyti* morarão para leste e os filhos de *Mytwrÿÿre* morarão para oeste. Criaram as metades *Kooti*, que pertence a *Myyti* e tomou de conta da aldeia, e *Koore* pertencente a *Mytwrÿÿre* e ficou assim para sempre entre os *Apinajé*, informou Terezinha *Amnhàk*. Depois de terem criado os filhos e a aldeia, ambos resolveram voltar para o céu. *Myyti* chamou *Mytwrÿÿre* de *pahkràmre* e *Mytwrÿÿre* chamou *Myyti* de *ixkràmngêêti*, e ambos voltaram para o céu. (SOTERO APINAGÉ, 2017, p. 24).

Pahkràmre é o tratamento que sol dava à lua referindo-se a sua amizade formal. E *ixkràmngêêti* era a maneira que a lua tratava o sol na sua relação de amizade formal. Essas personagens apresentadas, segundo Sotero Apinagé (2017), são as figuras principais quando se trata da criação do povo *Apinajé*.

Hoje, os *Apinajé* vivem às margens dos rios Tocantins e Araguaia, rodeados pelas cidades de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento do Tocantins, Itaguatins, Cachoeirinha e Nazaré, na região conhecida como Bico do Papagaio. Da Matta (1976) denominou essa região de Cerrado do Brasil Central, que pertencia ao Estado de Goiás (GO) e, hoje, ao Tocantins (TO).

Os *Apinajé* fazem parte do tronco *Macro-Jê* e da família linguística *Jê* (RODRIGUES, 1986) e foram denominados por Curt Nimuendajú (1983) como povos Timbiras. Segundo Baruja (2014), “A família linguística *Jê* é formada por tribos como os Canela, Krahô, Apinayé, Xavante, Xerente, Kaingang, Gavião e Krikiti, entre outros” (BARUJA, 2014, p. 113).

Os *Apinajé* mantêm contato com a sociedade brasileira nacional desde o séc. XVII a partir das missões dos padres jesuítas, que tinham como foco descerem indígenas para as aldeias localizadas no estado do Pará - PA. Curt Nimuendajú (1983) cita alguns nomes de padres que fizeram parte dessas missões: Antônio Vieira, Francisco Velloso, Antônio Ribeiro e Manoel Nunes. No entanto, para o autor, o contato definitivo entre indígenas *Apinajé* e não indígenas só ocorreu no séc. XVIII, em 1797. Segundo o autor, esse ano foi o primeiro encontro dos *Apinajé* com os não indígenas, que foi comprovado. Esse momento foi quando Antônio Luís Tavares fazia uma viagem de Goiás ao Pará e, de repente, se viu rodeado por uma grande quantidade de indígenas.

Outro elemento de contato foi o avanço das empreiteiras de mineração do sul de Goiás em direção ao norte desse Estado, hoje Tocantins, bem como dos representantes da frente pastoril, os quais, como forma de manter o controle dos rios Tocantins e Araguaia, avançavam

nas terras *Apinajé*. Dados de Da Matta (1976, p. 36) evidenciam que a história do povo *Apinajé* é “[...] a história da ocupação do Norte de Goiás por representantes de uma frente pastoril e outra que utilizou o Tocantins e que, com certeza, era constituída de remanescentes das zonas de mineração de ouro do sul do Goiás”. Nimuendajú (1983) aponta que os *Apinajé* se juntaram a 250 guerreiros da tropa de José Dias de Mattos para lutarem pela independência do Brasil.

Sotero Apinagé (2017) expõe o processo de integração social dos *Apinajé* com os não indígenas, segundo a visão da indígena Josina Ire. Na afirmação de Sotero Apinagé (2017, p. 46-47), de acordo com o relato de Josina, foi formada

[...] uma aldeia chamada Alegria próximo ao local, onde está atualmente à cidade Tocantinópolis. Nesta aldeia é que os *Apinajé* tiveram o contato definitivo com os não índios, após a separação de seus parentes [...]. Um grupo religioso recém-chegado ao seu território ocupado, na época em que foi avistada a imagem de uma santa pelos índios, a margem do Rio Tocantins (SOTERO APINAGÉ, 2017, p. 46-47).

Essa separação dos parentes, que Josina Ire se refere em seu relato, relaciona-se à história da origem do povo *Apinajé* na visão do indígena, em que houve a separação leste e oeste. Segundo afirmação de Rocha, Dermachi e Guimarães,

A presença constante dos não indígenas passou a fazer parte da história *Apinajé* e os levou a fazer escolhas e exercer a resiliência na nova rede de interação que se constituiu. Vale enfatizar que os *Apinajé* já estavam inseridos em outras redes com outros povos indígenas, estabelecendo trocas variadas e guerras, agora, um novo agente se apresentava (ROCHA; DERMACHI; GUIMARÃES, 2019, p. 413).

Esse novo agente que os autores acima se referem é o coco babaçu (*Orbignya speciosa*) que serviu como um objeto de troca resultando também na aproximação entre indígenas e não indígenas. No entanto, não era atividade exclusiva dos *Apinajé*, pois continuaram se dedicando à caça e à agricultura. Segundo Da Mata (1976, p. 37) “[...] no século XIX, o babaçu começa a ser explorado mais intensamente”, passando a ser a atividade principal extraída na área *Apinajé*.

Além disso, Da Mata (1976) chama a atenção de que o babaçu nunca foi a atividade exclusiva da região, uma vez que o gado e a lavoura eram atividades complementares. Atualmente, nas terras *Apinajé*, são cultivadas lavouras de feijão, arroz, batata, mandioca, milho e há a criação de gado e galinhas. Inclusive Da Matta (1976), ao falar sobre a divisão

em relação às atividades dos *Apinajé*, informa que o coco babaçu era uma atividade necessária, mas que apresentava uma certa negatividade pelo motivo de estar sendo produzido para troca.

Por outro lado, existiam outras atividades imprescindíveis como a caça e a agricultura que apresentavam seu lado positivo e superior, por demonstrarem atitudes de valorização da reciprocidade. A partir das colocações de Da Matta (1976), percebe-se que a troca do babaçu não era bem vista pelos *Apinajé* e nem dominava a economia do grupo, existindo coisas mais interessantes que contribuía na vida econômica deles.

Nesse sentido, Da Matta afirma que “seria um erro concluir que, por isso, a produção de babaçu venha a ser um elemento tendente a dominar a vida econômica do grupo” (DA MATTA, 1976, p.48). Para Nimuendajú (1983), a intensão dos *Apinajé*, nessas relações entre indígenas e não indígenas, era construir alianças políticas, o que levou esses povos a participarem de diversas batalhas na região. Welitânia Rocha comenta que,

Parece um consenso entres o(a)s autore(a)s que os *Apinajé*, apesar ter participado algumas vezes, sobretudo, quando da luta pela independência, de confrontos a favor do país (lutando em conjunto com os não indígenas), isto não significa que estivessem carregados de um sentimento de pertencimento nacional, ou uma adesão às demandas coloniais como uma nova forma de viver. Tampouco uma aceitação das atividades comerciais de forma passiva, sem construir estratégias de apropriação e “ressignificação” (ROCHA, 2019, p. 44).

É mister informar que essas aproximações entre indígenas e não indígenas sempre ocasionaram perdas que até hoje são irreparáveis. Por outro lado, houve, contra o colonizado, uma história de resistência, que acompanha a luta dos povos indígenas por território, educação e saúde de qualidade. No caso dos *Apinajé*, esses resultados giraram em torno de sua perda populacional, problemas relacionados tanto à saúde e alimentação, quanto a perdas culturais.

Os *Apinajé* desenvolvem a atividade de pesca que é muito significativa para eles, por fazer parte da cultura e alimentação. É uma prática que repassam para seus filhos, porém não tem valor econômico como acontece no babaçu. Convém esclarecer que a pescaria ocorre de três formas segundo Nimuendajú (1983): anzol, arco e flecha e por envenenamento da água.

A pesca por anzol de acordo com Nimuendajú (1983, p. 73) é “feita com anzóis de fabricação norte americana” estando muito em “voga entre as mulheres; os homens preferem o arco e a flecha” (NIMUENDAJÚ, 1983, p.73).

A pesca por arco e flexa é feita sem enfeites de pena. Desse modo, a haste dela “é de cana brava [...], com uma ponta de madeira embutida, inteiramente lisa ou provida de uma

fisga, de madeira, ouço ou ferro. [...] não tem emplumação” (NIMUENDAJÚ, 1983, p.73). Para Nimuendajú (1983, p.73) “mesmo os meninos pequenos já perseguem com essa arma os peixinhos ao longo da beira, enquanto os pais tomam banho ou trabalham na roça”.

A pesca por envenenamento ¹⁹da água tem a participação de homens, mulheres e crianças. Antigamente, nesse tipo de pescaria era utilizado um cipó chamado pelos *Apinajé* “*a’klô* (o *timbó* dos neobrasileiros). *O kalón*, (*tingui* dos neobrasileiros), hoje plantado nas roças, chegou-lhe pelo contato com a civilização. Usam o *puçá* (*kli*) para apanhar os peixes intoxicados, juntando a presa em cestos que levam a tiracolo” (NIMUENDAJÚ, 1983, p.73).

Giraldin (2000) apresenta a pesca com *tingui*²⁰ feita pelos *Apinajé*, que consiste em liberar uma substância por meio da raiz que entorpece os peixes. Assim, com a correnteza das águas o tóxico desse pelo Igarapé. O grupo se posiciona no rio e vai pegando os peixes que flutuam e utilizam o facão para matar os maiores. Esse tipo de pescaria é semelhante a apresentada por Nimuendajú (1983) sobre envenenamento da água.

A partir da colonização, os *Apinajé* foram se afastando das margens dos rios. Hoje em dia, com o avanço das barragens e secamento dos igarapés, eles estão comprando peixe para consumir. As técnicas utilizadas pelos mais velhos e citadas por Nimuendajú (1983) e Giraldin (2000) já não são usadas pelos mais novos. Instrumentos como arco e flecha estão sendo substituídos por espingardas e outros equipamentos que se valem da munição, tanto na pescaria como na caça.

O povo *Apinajé* não esqueceu suas tradições por completo, eles continuam fazendo as coisas que os seus antepassados ensinaram. O material usado para a produção de seus objetos artísticos é encontrado na região onde vivem. Para fazer cofo²¹, por exemplo, é preciso utilizar a palha de coco do babaçu, que é uma palmeira presente na região.

¹⁹ Os *Apinajé* não fazem mais essa técnica, assim como a de *tingui*, pois prejudica o meio ambiente, matando não só os peixes mais os demais seres vivos presentes na água.

²⁰ “O *tingui* é uma raiz que, macerada, libera uma substância que entorpece os peixes” (GIRALDIN, 2001, p.7).

²¹ O cofo é um cesto feito da palha do babaçu e possui formato oval, sendo encontrado com alça ou sem alça, utilizado para o transporte de frutos, objetos e outros.

Figura 1 - Cofó Apinajé



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Assim, da palha, são fabricados o cofó, a esteira, a cobertura das casas e os abanadores, uma espécie de leques que servem para uso das famílias, em geral. Esses objetos são fabricados tanto pelos homens como pelas mulheres. Da semente do babaçu, tiram o óleo, ou seja, o azeite de coco. Da casca do coco, fazem o carvão. Eles aproveitam toda a matéria prima que o coqueiro oferece.

Figura 2 - Abanador Apinajé



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Um objeto musical encontrado é o instrumento Maracá (*gôhtàx*), feito de cabaça dentro da qual são colocadas sementes para que produzam uma sonoridade. A cabaça é segurada por um pau em forma cilíndrica. Conforme Rodrigues (2015b, p. 91), esse instrumento musical entre os *Apinajé* tem “[...] poderes sobrenaturais nos rituais onde os espíritos dos mortos (*Karô*) são lembrados”. Ele chama atenção para a concepção de Nimuendajú (1983), por afirmar que o Maracá não tem poderes mágicos pelo fato de não ser “[...] utilizado por ‘curandeiros’, ‘feiticeiros’ ou ‘xamãs’ para auxiliar na cura de enfermos ou enfeitiçados” (RODRIGUES, 2015b, p.91). Por outro lado, Rodrigues (2015b) diz que o Maracá tem, sim, poderes sobrenaturais, fato que observou no campo da sua pesquisa.

Figura 3 - Maracá



Fonte: Arquivos da autora (2020).

Izikowitz (1935) ao realizar estudo comparativo etnográfico de indígenas das Américas Central e Sul apresenta vários instrumentos musicais produzidos pelo povo *Apinajé* no início do século XX em que se inclui o chocalho (Maracá). Segundo Izikowitz o chocalho é um verdadeiro instrumento sonoro para o povo *Apinajé*.

A pesquisa de Izikowitz(1935) surgiu a partir de suas visitas em acervos de vários museus da Europa. Além do chocalho confeccionado com cabaça, o autor apresenta o chocalho de fieira feito de cabacinha.

Sobre o chocalho, Izikowitz (1935) afirma que segundo um relato verbal do Dr. Snethlage,²² que viveu há algum tempo entre os indígenas *Apinajé*, os homens dançam com cajados nos quais um chocalho de casco é preso. Outra afirmação de Izikowitz (1935) nas coleções do Museu de Gotemburgo coletada pelo Sr. Curt Nimuendajú existem chocalhos que são usados pelos homens *Apinajé* no peito e no pé. As crianças desse povo também costumam usar uma faixa de rolamento enfeitada com cachos de cascos de veado.

Outros instrumentos musicais *Apinajé* apresentados por Izikowitz (1935) é o Zunidor, buzinas (simples, madeira, chifre de boi), clarineta, Flautas (Timbira, globular, nasal, globular com caixa de ressonância, apito mataco e pan), pião (Cf. IZIKOWITZ, 1935). Portanto, não encontramos esses últimos em nossas visitas nas aldeias e acadêmicos indígenas nunca apresentaram a nós na universidade.

Segundo Oliveira (1930) os *Apinajé* demonstravam gostar muito de música, tocavam viola e cantavam com uma voz bem melódica e timbrada. Segundo o autor, ele chegou a ouvir os *Apinajé* tocarem, em dueto, toadas sertanejas. Oliveira (1930) cita também trechos de cartas que recebia de Nimuendaju afirmando que “[...] em cocal só se ouve tocar violão e cantar modinhas sertanejas” (OLIVEIRA, 1930, p.109). Além desses aspectos artísticos voltados para a música, segundo Oliveira (1930) os *Apinajé* que ele conheceu tinham desenvoltura para o desenho.

Nos dias de hoje os *Apinajé* ainda possuem essa habilidade para a arte de desenhar. Pulseiras e colares também fazem parte do cotidiano desse povo. Eles costumam dar presentes às pessoas que frequentam as aldeias, sobretudo para aqueles que tenham afinidade. Esses objetos são feitos de miçangas, que adquirem na cidade, no entanto, possuem um valor cultural próprio podendo serem distinguidos por intermédio dos grafismos que são empregados na confecção.

Antigamente, eles usavam sementes do próprio território para a confecção das pulseiras e colares. De acordo com uma aluna indígena do curso, devido à escassez das sementes, hoje, utilizam as miçangas do não indígena para a produção desses objetos. Compartilhamos abaixo a imagem de uma das pulseiras que recebi em visita a Aldeia Mariazinha da esposa de um dos alunos indígenas do Curso.

²² foi um etnólogo, botânico e ornitólogo alemão que realizou expedições no Brasil entre 1923 a 1935.

Figura 4 - Pulseira de miçanga Apinajé



Fonte: Arquivo da autora (2020).

A terra dos *Apinajé* foi demarcada e homologada em 14 de fevereiro de 1985, pelo Decreto da Presidência da República Nº 90.960, sendo o tamanho do seu território de 141.904 hectares. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010 (BRASIL, 2010), os povos indígenas, que moram em área urbana e rural, totalizam cerca de 896 917 mil indivíduos distribuídos em 305 etnias, com 274 línguas distintas.

Em se tratando dos *Apinajé*, a sua população atual é de cerca de 2498 habitantes, conforme dados publicados no portal do Ministério da saúde (MS) e que foram informados pelo Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena (SIASI). Eles possuem aproximadamente 46 aldeias, sendo a população indígena mais numerosa do Tocantins.

Em meados do século XX, esses povos sofreram uma despopulação a partir da chegada de imigrantes e da construção das estradas como a BR-153 (Transbrasiliana), a Belém-Brasília (composta por cinco estradas: BR-060, BR-153, BR-226, BR-010, BR-316) e a BR-230 (Rodovia Transamazônica), que cortaram suas terras. Segundo Silva et. al. (2018, p.79) a “[...] população [dos Apinajé] durante a década de 1960 teve uma queda de aproximadamente 90%”.

Os *Apinajé* têm suas próprias políticas de organização. Eles possuem a Associação *PEMPXÀ*²³, que representa a União das Aldeias *Apinajé*. As lutas e demandas dessa

²³ Segundo Célio Apinajé, indígena acadêmico da LEdoC, esse termo é um nome próprio de pessoas. Foi colocado na associação em homenagem a um líder que é reconhecido como o primeiro a sair da aldeia para buscar informações com o objetivo de ajudar os *Apinajé*. *PEMPXÀ* era um homem inteligente, comunicativo e bom. Infelizmente faleceu muito jovem. Célio chegou a conhecê-lo.

Associação podem ser acompanhadas por meio do *blog* da *PEMPXÀ*²⁴. Essa Associação funciona como conselho deliberativo, consultivo e fiscal da *PEMPXÀ*, sendo formada por lideranças indígenas.

No contexto regional, em que eles estão inseridos, existem vários conflitos fundiários, principalmente entre indígenas e fazendeiros. Os fazendeiros invadem as terras indígenas para extração de madeira de forma ilegal. Mesmo que o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA) tenha feito várias apreensões de equipamentos, de desmatamento e encontrado trabalhadores em situação de trabalho escravo, notificando os responsáveis, os conflitos ainda continuam.

O desmatamento das terras indígenas tem levado ao aumento da temperatura e a demora da chuva na região, prejudicando o clima do lugar. Kamêr Apinajé (2017, p. 75), ao falar sobre meio ambiente, conclama as pessoas a lutarem e clamarem “[...] aos poderes públicos, executivo, legislativo e judiciário que não desmatem as florestas e os biomas do cerrado”. Os desafios socioambientais dos *Apinajé*, na região, são muitos, não parando por aí.

Um dos desafios atuais tem sido a plantação de eucalipto na região. Foram vistos aviões sobrevoando a terra indígena, fato que, segundo os *Apinajé*, ocorreu a mando da empresa de papel que existe em Imperatriz - MA, cidade que fica, aproximadamente, 100 km de Tocantinópolis. A invasão e a exploração das terras indígenas por fazendeiros têm desrespeitado os direitos indígenas garantidos na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 em relação as suas terras. Sabe-se dos impactos que a plantação de eucalipto pode causar no solo como o secamento dos rios e nascentes.

Outra preocupação dos *Apinajé* tem sido o armazenamento do lixo a céu aberto, pois principalmente os mais novos consomem demais produtos industrializados e a demora do carro da prefeitura para a coleta acabam acumulando o lixo e com isso trazendo insetos, bactérias, ratos, doenças e outros elementos.

As queimadas também têm preocupado os *Apinajé*, pois mesmo existindo o serviço do Centro Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais – PREVFOGO, na região, órgão federal do IBAMA, em parceria com a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, os servidores não têm conseguido fazer esse controle por completo devido a pouca mão de obra para a grande extensão territorial, bem como, o elevado número de queimadas.

Kamêr Apinajé (2017) afirma que os povos indígenas cuidam do meio ambiente com zelo. O autor demonstra muita preocupação com as questões ambientais. Segundo ele, se

²⁴ Link do blog: <https://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/2019/06/politicas-publicas.html>

continuar dessa forma, as futuras gerações não saberão mais o que é um verde, o que é um azul e os microbiomas, que vivem na natureza. O bioma das terras *Apinajé* é rico em plantações de babaçuais, sendo um clima tropical seco; a região é considerada área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica que, segundo Da Matta (1976, p.33), é “[...] uma região marcada por matas ciliares ao longo dos ribeirões que correm para o Tocantins ou Araguaia e por campo cerrados que separam cada um desses ribeirões”. Nas aldeias, podemos encontrar animais como cachorros, galinhas, porcos e outros.

Eles fazem roça, porém não é a sua única forma de subsistência. Os rios também se fazem presentes dentro das demarcações das terras indígenas *Apinajé*, servindo como um fornecedor de água para os povos indígenas e como um meio de subsistência por intermédio dos recursos naturais. Kâmer Apinajé (2017) apresenta que os *Apinajé* continuam lutando pela preservação desse bioma, pois, para ele, a natureza é comparada à vida e a única forma de sobrevivência, sem a natureza o povo *Apinajé* morre.

As atividades econômicas dos *Apinajé* se concentram também na comercialização de seus objetos artísticos, da bacaba ²⁵(*Oenocarpus bacaba*) e do babaçu. Na cidade de Tocantinópolis, é comum ver indígenas *Apinajé* comercializando tais produtos na rua ou na feira que ocorre aos domingos.

Os desafios dos *Apinajé* não se concentram apenas nas questões ambientais. O que está em evidência, atualmente, é a questão do nome do povo, pois as denominações, que receberam no decorrer da história, não partiram de suas próprias mitologias. De acordo com Thiel (2012, p.16), o termo “índio” já é um equívoco, visto que essa denominação foi imposta ao nativo pelo colonizador, pois no período colonial a relação entre esses era de “Sujeito-objeto em uma clara relação de poder”. No entanto, para a autora, muitos ainda preferem ser chamados de “índio”, não como “[...] forma de ser submissão, mas como um valor e uma apropriação” (THIEL, 2012, p.16). Pela mesma razão os *Apinajé* desejam serem reconhecidos como *Apinajé* pois segundo acadêmicos Apinajé da LEdoC, as demais atribuições de nome foi uma imposição do não indígena.

Nesse sentido, Nimuendajú (1983), em sua obra, chama-os, inicialmente, de Apinayé. Para o autor, a denominação deles não tem explicação, eles aparecem pela primeira vez com esse nome em fins do século XVIII. Nimuendajú disse que Vila Real, senhor que conviveu com eles, chamava-lhes de “Pinaré” ou “Pinagé”. Os *Apinajé* também foram denominados

²⁵ Fruto presente na região norte, originado da palmeira conhecida como bacabeira, ao ser espremido emite um suco de cor amarronzada que é utilizado na alimentação das famílias.

por Nimuendajú de povos *Timbiras*, por pertencerem a essa família e, mais tarde, ficando o nome Apinagé.

Ladeira e Azanha (2003) abordam que o nome Apinayé ou *Apinajé* não foi criado pelos próprios indígenas, mas uma denominação dada por outras pessoas, como os *Timbiras* e seus amigos regionais. Ribeiro (2015) apresenta que os *Apinajé* se autodenominam de *panhĩ* (indígena) em contraste ao *kupẽ* (não indígenas); em contraste Nós/Outros. Para a autora essa terminologia também é utilizada pelos demais povos indígenas. No entanto, atualmente, eles querem ser reconhecidos como *Apinajé*, tendo lutado para esse reconhecimento. Entre os atuais, muitos apresentam em seus registros de nascimento o sobrenome “*Apinajé*” e outros foram registrados como “Apinagé”. Usar *Apinajé* nessa tese é uma forma de tornar conhecido o desejo desse povo.

As vestimentas dos *Apinajé* revelam o ambiente que eles frequentam. Na visita às aldeias, percebemos que as mulheres mais velhas não utilizam roupas na parte de cima, deixando os seios à mostra, o que é normal na cultura dos povos indígenas tradicionais. Em festividades culturais indígenas, percebemos que algumas indígenas mais novas deixam também os seios à mostra. No entanto, quando vão à cidade, todos se vestem com roupas da cultura do não indígena, quase sempre acompanhadas de alguma pintura corporal.

Os *Apinajé* possuem várias histórias de origem das coisas, além da origem da “tribo” como já apresentada no início deste capítulo, há também: a história de *Myyti* (sol) e *Mytwrÿÿre* (lua); história de *Kanhêti* (estrela). Para entender a origem da cultura, a história de *Wanhmẽ Kaprãre* (menino maldoso) que, segundo a mitologia, discute o surgimento do *panhĩ* (indígena) e *kupẽ* (não indígena); e a história de *kupẽ nhêp* (homem morcego) (SOTERO APINAGÉ, 2017).²⁶ Nimuendajú (1983) também apresenta várias histórias dos *Apinajé*, que ele denomina “mitos” e “lendas”.²⁷

Eles se alimentam de frango, arroz, farinha, mandioca, carne de gado, peixe etc. Alguns alimentos eles produzem, outros são adquiridos na cidade. Os *Apinajé* possuem uma culinária similar a outras culturas indígenas. Essa constatação se deu por observação durante o processo de visita às aldeias em busca do líder da Associação para assinar o “Termo de ciência da pesquisa”, em que nos deparamos com a preparação de carne assada e do

²⁶ Cf. APINAGÉ, Cassiano Sotero. Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé. Cassiano Sotero Apinagé. Palmas, TO: UFT, 2017. 184 p. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas – Curso de Pós – Graduação (Mestrado) em Ciências do Ambiente, 2017.

²⁷ Não entrarei na explicação dessas histórias por não ser o foco do trabalho

“Paparuto”.²⁸ Nessa visita, o cacique da aldeia fez questão de nos informar sobre cada passo da preparação dos pratos. Em relação à carne, disse que costumam utilizar gado ou caça, sendo que nesse dia era de boi. O preparo da carne consiste em cavar um buraco no chão e colocar madeira, pedra, madeira novamente, fogo (brasa), carne que será assada, cobri-la com palha de bananeira e, posteriormente, com terra.

Em relação ao “Paparuto”, tudo iniciou no pátio da casa do cacique, em que uma das mulheres mais velhas da aldeia estendeu uma esteira ao chão confeccionada da palha do buriti e, depois, um grupo, de aproximadamente 4 a 5 mulheres, começou a forrar a esteira com folha de bananeira brava. A senhora mais velha do grupo fez questão de explicar que tinha de ser folha da bananeira brava, pois não gruda; se colocar outro tipo de folha vai grudar.

Posteriormente, o grupo de mulheres colocou a mandioca já ralada que estava em um balde, depois veio uma camada de carne de gado, que também estava cortada em cubo dentro de um recipiente, e depois foi inserido mais uma camada de mandioca por cima dando a forma de um bolo. E por fim, fecharam todo o “Paparuto” com folhas de bananeira. Durante esse fechamento percebeu-se também que o trançado tinha uma forma especial de se fazer. O “Paparuto” ficou ali alguns minutos e depois o grupo levou para assar por aproximadamente 50 minutos na mesma brasa que assaram a carne.

Figura 5 - O “paparuto” pronto para ser assado



Fonte: Arquivos da autora (2020).

²⁸ Bolo feito de mandioca com carne existente em todos os povos Jê.

Percebemos que os *Apinajé* consomem produtos industrializados, porém ainda praticam alguns costumes alimentares de seus antepassados. Recordamos, nesse momento, da produção do “*Paparuto*”, em que um dos indígenas presentes disse: “Esse é o pastel do ‘índio’”, ressignificando em sua cultura aspectos da cultura do não índio. Os *Apinajé* demonstraram que existe um processo organizacional na hora de preparar os alimentos e o sistema de coletividade é importante.

O consumo de produtos industrializados tem causado problemas de saúde entre os *Apinajé* como pressão alta e diabetes. Os indígenas doentes são atendidos pela Casa de Saúde Indígena - CASAI que, articulada ao Sistema Único de Saúde – SUS, presta apoio não só ao paciente, mas também ao seu acompanhante. A CASAI foi instituída por meio da Portaria 1.801, de 09/11/2015, que apresenta os estabelecimentos de apoio e acolhimento à saúde do indígena (BRASIL, 2015).

A COVID 19,²⁹ doença respiratória causada por vírus da família do coronavírus, e que pode levar a pessoa à morte, também tem alcançado o povo *Apinajé*. Em relação à essa enfermidade a CASAI tem prestado auxílio aos que apresentam sintomas. Os indígenas *Apinajé* foram incluídos entre os grupos prioritários a se vacinarem contra a COVID -19. A campanha de vacinação da prefeitura de Tocantinópolis teve início no dia 22 de janeiro de 2021, sendo usada a CORONAVAC, fabricada pela companhia biofarmacêutica chinesa *Sinovac Biotech* em parceria com o Instituto Butantan. Os primeiros *Apinajé* a se vacinarem pertencem a Aldeia Prata, sendo eles: Joel Dias *Apinajé* e Rosana Xavito *Apinajé*.

No contexto da saúde indígena existe também o Distrito Sanitário Especial Indígena (DISEI) que gerencia de forma descentralizada o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS). No Brasil existem 34 polos que são alocados em diversas cidades brasileiras de forma estratégica, tendo como critério os espaços territoriais que os aproximem das aldeias. No Tocantins, está localizado na capital do Estado, Palmas, atendendo conforme dados do MS uma população de 12.747 pessoas, de 23 povos. Tendo sobre seu gerenciamento 32 Unidades de saúde indígena, 5 polos de base e 2 casas de saúde indígena.

Os *Apinajé* utilizam remédios farmacêuticos, mas ainda se valem da sua farmacologia natural, mesmo com pouca frequência, pois, muitas vezes, acabam substituindo por remédios oferecidos pelo posto de saúde. Desse modo, recordamos da Mostra de Vídeo *Apinajé* que ocorreu em 2018 na Escola Indígena *Mãtyk*, localizada na aldeia São José como atividade educativa da LEdoC, em que um dos indígenas acadêmicos apresentou um vídeo abordando a

²⁹ Contextualizamos essa doença ao falarmos sobre entrevista de história oral em tempos de pandemia e aulas em tempos da Pandemia da COVID 19 que encontram-se respectivamente nos capítulos 2 e 3 desta tese.

valorização que os *Apinajé* atribuem aos recursos naturais, para o bem estar da saúde. Nesse exemplo é evidente a importância que atribuem aos medicamentos naturais e se preocupam em debater esse tema na educação escolar indígena.

A educação escolar indígena, nas comunidades brasileiras, teve seu início, segundo Albuquerque (2013, p. 668), “[...] em 1956, quando o *Summer Institute of linguistics* (SIL) inicia seu programa de estudo aqui no Brasil”. A Lei de Diretrizes Básicas (LDB), de 1996, no Artigo 78, parágrafo I, esclarece que a educação escolar indígena deverá ter como objetivo “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas”. Além disso, “a valorização de suas línguas e ciências”.

A Educação Escolar Indígena, entre os *Apinajé*, apresenta dois modos diferentes sobre sua introdução nas aldeias. A primeira foi introduzida na “[...] década de 1960, nas aldeias de São José e Mariazinha, por Patrícia Ham, membro do SIL, no então Estado de Goiás (ALBUQUERQUE, 2013, p. 668)”. Por outro lado, a segunda, conforme Sotero Apinayé e Albuquerque (2012), apresenta essa história do SIL, mas falam sobre um outro posicionamento dos anciões das aldeias, que ela surgiu a partir de uma “[...] iniciativa do Serviço de Proteção ao índio (SPI), que no ano de 1967 foi extinta, passando para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)” (SOTERO APINAYÉ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Para Sotero Apinayé e Albuquerque (2012, p.115), esse segundo modo “[...] se configura mais no contexto histórico da memória dos mais velhos, o que é mais aceito pelos pesquisadores”. Entretanto, não se sabe uma data específica em que teve início esse tipo de educação nas aldeias *Apinajé*, mas acreditamos que não foi uma decisão que partiu dos próprios indígenas, segundo os idosos, visto que na época era o SPI que tratava de todos os assuntos voltados para populações indígenas.

No parágrafo II da LDB, consta o direito dos “índios”, suas comunidades e povos em obter “[...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, Albuquerque afirma que foram produzidos, nas aldeias, vários materiais didáticos relacionados às diversas áreas de conhecimento, incluindo livros de narrativas históricas voltadas para os mitos e músicas. Segundo o autor, em relação ao aspecto musical, vale destacar a realização de três festivais de músicas *Apinajé*, que contaram com a participação de cantadores velhos, jovens e adultos de todas as 24 aldeias, em 2013, época da pesquisa de Albuquerque (ALBUQUERQUE, 2013).

Porém, segundo o referido autor, esses materiais de música elaborados estão relacionados ao foco religioso, deixando subtendido à necessidade de produção de materiais musicais voltados a outras temáticas. Hoje, temos também o trabalho de Kamêr Apinajé (2020) pelo projeto Alfabecantar, que funciona como um material didático para as escolas das aldeias, podendo servir de base para desenvolver uma prática musical que valorize a cultura *Apinajé* nas universidades, entretanto ainda é necessário de mais produções nesse foco.

No decorrer da história, vários estudiosos têm se preocupado em registrar as identificações musicais desse povo por meio de suas pesquisas, como forma de conservação e divulgação relacionada à trajetória do conhecimento, entendimento e respeito pela diversidade cultural, oportunizando ao não indígena ter acesso a elementos da cultura indígena.

No aspecto musical dos indígenas *Apinajé*, encontramos o estudo de Nimuendajú, de 1983. Segundo esse autor, eles se utilizavam de alguns instrumentos musicais para acompanhar cantos e danças em cerimoniais festivos. Para Nimuendajú, os instrumentos musicais *Apinajé* não tinham funções mágicas ou sobrenaturais, como para outros grupos indígenas. Rodrigues (2015b) considera ser um equívoco de Nimuendajú, já que, com as pesquisas de sua tese, teve como verificar que os *Apinajé* detêm um sistema musical fortemente ligado à esfera sobrenatural, dentro de sua rica vida de cerimonial. No entanto, os estudos de Nimuendaju (1983) e Rodrigues (2015b) fazem partes de contextos históricos distantes, e de certa forma se complementam, possibilitando aos leitores enriquecerem seus conhecimentos a respeito do povo *Apinajé*.

Por outro lado, Da Mata (1978) buscou compreender como funcionavam as relações sociais para os *Apinajé*, então, nesse caso, o sistema musical do povo quase não é citado. É mister considerar que Rodrigues (2015b), em sua pesquisa, deixa de lado a visão tradicional de ensino-aprendizagem em um ambiente escolar, ou seja, os modos tradicionais de uma escola não indígena, focando-se no processo da educação indígena, de caráter mais tradicionalmente ancestral, mais comunitária, sem lugar definido para acontecer e onde os mais velhos são mestres dos saberes, dos deveres, e das coisas da vida e do espírito de um determinado grupo étnico. Assim, no caso da música, o autor tentou compreender como os instrumentos musicais são ensinados e apreendidos – maracá, chocalho de feira de casco de veado, bastão de ritmo, zunidor, buzinas, flauta timbira, flauta globular, flauta de pan, pião de coco.

O indígena Kamêr Apinajé (2013) desenvolveu, no seu curso de Graduação em Licenciatura Intercultural, a pesquisa intitulada “Sustentabilidade: entre cantos e queimadas

no território *Apinajé*”. Ele procura de início resolver em termos *Apinajé* o que é sustentabilidade (*xahtã mẽ pahte amnhĩ nhĩpêx ho hihtỳx*). Segundo Kamêr Apinajé (2013), o termo está imbricado com o território, recursos naturais, objetos, organização social, língua materna e música, tudo está interligado.

O autor associa a proteção do meio ambiente das queimadas por intermédio da cantoria das músicas tradicionais, ou seja, ao cantar músicas da cultura, o território fica protegido. Para Kamêr Apinajé (2013), a música *Apinajé* não pode ser vista de forma isolada, ela está conectada a outros elementos do mundo cultural de seu povo, entretanto, ao serem cantadas, demonstram o zelo pelo território e pela sustentabilidade da comunidade indígena.

No *blog* Associação das Aldeia *Apinajé – PEMPXÀ*, em março de 2016, sobre o projeto desenvolvido na Escola Estadual Indígena *Tekator* e a Supervisão da Educação Indígena de Tocantinópolis (TO), intitulado “*Grernhõxyñh nywjê* – fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais *Apinajé*”, Júlio Kamêr Apinajé (2013) afirma que a cantoria entre os jovens continua viva e forte. Para ele, “[...] alguns jovens começam a se destacar na cantoria com maracá nos pátios das aldeias”. Sendo assim, a música tem função muito importante na cultura do povo *Apinajé*. Esse povo é formado por um extenso fenômeno musical. Ele é apresentado em reuniões festivas e em apresentações. Essas reuniões se realizam em outros espaços, quando eles têm a possibilidade de oportunizar, ao não indígena, o conhecimento de sua cultura musical.

Albuquerque (2013), voltando-se para a visão de ensino e aprendizagem no ambiente escolar das escolas localizadas nas aldeias, apresenta que a escola assume um papel primordial na vida dos *Apinajé*. Ao entrevistar, em sua pesquisa, um dos professores da aldeia São José, Albuquerque mostra que o professor compreende a função da escola para os *Apinajé*, ao dizer que “Geralmente esse papel está relacionado ao resgate da cultura, dos rituais, das danças e das músicas” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 50). Assim, o resgate das músicas do povo é também papel da escola, segundo o educador, passando a ter o compromisso de manter viva a história musical desses povos.

A escola como um espaço de formação comprometida com um diálogo democrático precisa inserir nas práticas educativas os conhecimentos ameríndios de cada povo, integrando os diversos mundos culturais, estando atenta aos contextos que nos movemos hoje que são plurais e complexos (Cf. AZIBEIRO, 2003). Por meio da Educação Escolar Indígena os espaços formadores precisam garantir o que as Leis e Diretrizes propõe sobre esses povos, temos como exemplo, a LDB em seu artigo 78, parágrafo I, que apresenta a garantia “a

recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas”. Considerando que essa lei se sustenta nas ciências da educação e tem um caráter fortemente pedagógico, a escola passa a ser uma instituição educacional fundamental para o exercício da memória cultural.

Giraldin (2011, p.224), ao fazer uma abordagem mostrando alguns elementos e recursos utilizados pelos *Apinajé* para exercício da memória, apresenta como exemplos: “[...] as narrativas (*mẽ ÿ iarenh*), os cantos rituais (*mẽ mÿr mã kati*) e a onomástica, com as prerrogativas associadas aos nomes pessoais indígenas”. Para o autor, o canto dos *Apinajé* é diversificado, remetendo à memória e estando direcionados para sua mitologia, bem como para seus rituais festivos. Segundo ele:

No ritual de encerramento de luto, chamado de *Pàrkapê* (traduzido como Festa da Tora Grande), existe um conjunto de cantos que se referem ao mito de um homem que foi abandonado doente e, levado ao céu pelos urubus, deles adquiriu poderes xamânicos. No ritual de *Mẽ ôkrépoxrundi*, também executado para finalizar um luto, os cantos remetem à história de um guerreiro que conseguiu atacar e vencer um povo inimigo e também à história das crianças que se transformaram em pássaros após quebrar a regra de proibição de incesto. Além desses, os *Apinajé* possuem ainda os cantos xamânicos chamados de *mẽ amnhĩ* (que eram aprendidos pelos iniciados no rito do novo guerreiro, chamado de *Pêpkaàk*); cantos rituais relacionados a nomes; cantos rituais para cerimônia de nomeação e os cantos rituais chamados de *mẽmÿr mã kati* (GIRALDIN, 2011, p.229).

Ao estudar os nomes dos *Apinajé*, Giraldin (2011, p.229) percebeu que eles estão “[...] associados a bens e prerrogativas” em que se incluem os cantos. Como exemplo, ele cita as mulheres de nome *Ireti*, que “[...] têm a prerrogativa de executar uma cantiga para as primeiras fumaças que surgem pela queimada do cerrado, também chamado de chapada” (GIRALDIN, 2011, p. 229). “Além da cantiga para a fumaça, as portadoras deste nome possuem também a prerrogativa de cantar o *mry wa* (onde *mry* = caça; *wa* = dente), ou o canto para o dente da caça, mas que, na verdade, é para os dentes da capivara (capivara = *mryti*)” (GIRALDIN, 2011, p. 229). Ainda de acordo com Giraldin,

Quando um caçador mata uma capivara, ele moqueia a sua cabeça, tomando um cuidado especial para que os dentes não sejam queimados pelo fogo, enrolando o focinho dela com folhas verdes. Depois de moqueada, os dentes são retirados e colocados em uma cuia. Pela manhã, eles são levados até o *kape* (a rua ou terreiro defronte às casas) em frente à casa de uma *Ireti*. No pátio, um cantador toca o maracá e canta. Quando ele pára de cantar, a *Ireti* começa seu canto para o dente da caça. Após terminar, quem levou os dentes

e os colocou defronte à casa da *Ireti*, os pega e os leva embora (GIRALDIN, 2011, p.229).

A partir do exemplo citado por Giralдин (2011) sobre as mulheres de nome *Ireti*, percebemos que na música *Apinajé* existe uma associação fortíssima com a natureza sob outras formas de expressão. É uma organização comunitária no ato de cantar e tocar os instrumentos musicais. *Ireti* só inicia seu canto quando o cantador para de cantar.

Os indígenas colaboradores da pesquisa falam o *Apinajé*, que é a língua materna, e a Portuguesa, por isso são considerados povos bilíngues. São do tronco *Macro Jê* e da família linguística *Jê* (Rodrigues, 1986). As crianças *Apinajé* vivem com seus pais, e começam a ensinar a língua materna. Quando chegam à idade de irem para a escola, elas aprendem também o *Apinajé*. Somente no sexto ano do ensino fundamental é que é ensinada a língua portuguesa.

Assim, a língua materna é a sua primeira língua. O alfabeto *Apinajé*, de acordo com Albuquerque (2012, p. 9), “[...] é composto de doze consoantes, dez vogais orais, seis vogais nasais e 3 pré-nasais”. As consoantes são: g, h, j, k, m, n, nh, p, r, t, w, x. As vogais Orais: a, e, ê, í, y, à, u, ô, o, ÿ. As vogais Nasais: ã, ã, ã, ã, õ, ã. E as pré-nasais: m, n, g.

No Dicionário escolar *Apinayé* (ALBUQUERQUE, 2012), constam algumas palavras que remetem a musicalidade desse povo, disponíveis na língua *Apinajé* e sua tradução na língua portuguesa como:

Quadro 1 - Palavras do Dicionário *Apinajé* que remetem a sua musicalidade

Língua Apinayé	Língua Portuguesa
<i>gàp mēgrer s.</i>	Cantiga do pátio
<i>gôkônhkà s</i>	Instrumento musical
<i>gôhkôn kà/ gôhkrax ka s.</i>	Coité
<i>grer nh õ xwỳnh s.</i>	Cantador
<i>gre v.</i>	Cantar
<i>kagã janhy s.</i>	Chocalho de cobra
<i>kãm har ã v.</i>	Cantar
<i>mēmo m ēgrer jar ãnh s.</i>	canção/música
<i>mēgrer nhĩpêx à s.</i>	Instrumento musical
<i>gô tàx s.</i>	Maracá
<i>mē gr er s.</i>	Cântico
<i>mē gr er s.</i>	Hino
<i>mēgrer xw ãnh s.</i>	Canto
<i>mēhty mã mēgrer s.</i>	Canto para os mortos
<i>ôkre s.</i>	Voz
<i>õ krepôx v.</i>	Cantar

<i>pàtôre s.</i>	louva –a –deus
<i>pàrtôre s.</i>	Louva-a-deus
<i>pàtwà s.</i>	Apito/flauta
<i>patwàti s.</i>	Buzina
<i>xyhti s.</i>	Instrumento musical (na perna)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Dicionário Escolar Apinayé (Albuquerque, 2012).

O referido Dicionário tem como objetivo principal “[...] contribuir para minimizar as dificuldades que os professores e alunos Apinayé possuem em relação à escrita ortográfica de sua língua materna e do português, bem como voltado para a Educação Escolar Bilíngue e Intercultural nas escolas indígenas Apinayé” (ALBUQUERQUE, 2012, p.7). Ao se referir à manutenção da cultura, Almeida afirma que:

A comunidade tem conseguido preservar aspectos socioculturais importantes, presentes em atividades realizadas na aldeia, dentre as quais podemos citar: comidas, bebidas, corridas da tora, caçadas, músicas, festas do maribondo, de casamento, do milho, da batata doce, dos mortos, de São José, de Santo Antônio, da tinguizada, e festa em comemoração ao dia do Índio. Também praticam pinturas corporais e contam histórias. Confeccionam artesanatos como flechas, arcos, pulseiras, cocá, brincos, colares, cintos e bolsas de diversos tipos. Materiais para decoração, suporte para panela, abanos, esteiras que servem como portas e para dormir, etc. (ALMEIDA, 2012, p.29).

Além desses elementos artísticos, a língua, como prática social, faz parte dessa preservação, tanto que, como falado anteriormente, foram criados diversos materiais pedagógicos na língua materna. Almeida (2012) analisa o livro de “Cantigas Apinayé” como um verdadeiro material didático para o ensino da língua materna. A referida autora, ao se referir à música, enfatiza que

Na realidade indígena Apinayé a música estabelece conexões importantes, pois suas cantigas tradicionais são usadas em momentos de festejos da comunidade. São situações que despertam o interesse de todos, inclusive das crianças e adolescentes e, sendo assim, os mais velhos podem repassar ensinamentos próprios de sua tradição oral (ALMEIDA, 2012, p.190).

A música *Apinajé* funciona como um recurso didático para o aprendizado da educação indígena pelo fato de chamar a atenção de todos, sendo um instrumento de ensino usado pelos mais velhos para passarem os saberes tradicionais aos mais novos.

Foi apresentado nesse capítulo um pouco do universo etnosociocultural dos *Apinajé*. Considerando esses trechos, retirados das leituras bibliográficas, bem como as visitas nas aldeias e a convivência com eles na universidade e em outros espaços sociais, tentamos criar e

recriar o texto, direcionando o olhar a partir do olhar do outro e tentando enxergar dentro desse outro, e viver como se fosse esse outro como nos disse Da Matta (1976) “sair de mim mesmo e da minha cultura”.

1.1 Interculturalidade

A cultura mundo (LIPOVETSKY; GILLES, 2011), que envolve aspectos da vida social, cultural e individual, traz consigo muitos desafios e possibilidades de aprender e ensinar. A educação é o ato de ensinar e aprender, sendo considerados meios de socialização, que “[...] são processos interativos nos quais quem tenta aprender também ensina e quem tenta ensinar também aprende” (AZIBEIRO, 2003, p.103).

Para Lipovetsky e Gilles (2011, p.42), nada exemplifica melhor “[...] a ideia de cultura mundo do que o universo técnico científico”, em que os autores denominam de Cultura Hipertecnológica, que surgiu inicialmente como algo bom, mas que hoje, apresenta suas problemáticas e incertezas, em que se propaga “[...] um verdadeiro universalismo técnico” (LIPOVETSKY; GILLES, 2011, p. 43).

Nesse universalismo técnico defende-se a “[...] técnica que se encontra em toda parte, que requer os mesmos símbolos e o mesmo sistema de valores (a eficácia máxima, a racionalidade operacional, a calculabilidade de toda coisa)”. Nessa ideia, “Ela é cultura global” (LIPOVETSKY; GILLES, 2011, p. 43), todos precisam se adaptar e saber utilizá-la nas diversas dimensões da vida em que se incluem os processos educativos.

No entanto, em aspectos práticos sabemos que não é tão simples assim. Ao tomarmos como exemplo a era digital, nem todos possuem acesso a equipamentos de navegação ou à rede mundial de computadores. Nesse caso, mais do que uma simples procura em algum portal de busca, não se têm acesso às possibilidades de conexão, impossibilitando a frequência em aulas *online*. Temos como exemplo a própria UFT, que no início da pandemia do Covid-19, decidiu que não poderia haver aulas *online*, pelo fato de que a maioria dos alunos não possui acesso à internet em seus locais de moradia.

Existem locais que o sinal não chega, o que de certa forma ocasiona uma desigualdade no mundo digital, comprovando que não há essa história de universalização da humanidade. Quijano (1992) atribui a essas formas de globalização a nova ordem mundial. Como nos diz Quijano (1992), a ordem mundial culminou em um poder global que articula todo o planeta. “A atual tecnologia da comunicação (incluindo transporte e informação) e a estrutura do poder mundial são os fatores impulsionadores decisivos dos processos simultâneos de

globalização e diversificação” (QUIJANO, 1992, p.78). No entanto, essa articulação global por meios tecnológicos acaba acentuando as questões de diferenças e diversidades presentes no mundo.

“A globalização, por isso, não constitui meramente — por muito que se tente — homogeneização: é a diversidade do mundo o que circula e se articula globalmente [...]” (QUIJANO, 1992, p.78). Uma pesquisa na internet, por meio de portais de busca como o *Google*, mostra-nos retornos instantâneos em tempos reais, mostra-nos imagens imóveis e em movimento para, praticamente, todas as nossas necessidades; podemos estudar conectados com pessoas de outras partes do país em tempo real, em outros espaços e conhecer diversas culturas, além do que modelizam sentidos. Procure no *Google* indígena e verá racismo e estereótipos. Segundo Quijano (1992, p. 79), “Pelo mundo globalizante circulam sons, signos, significados, sinais, símbolos, imagens, tangíveis ou não, de todas as partes do mundo”.

As novidades postadas na rede mundial de computadores são muitas, que às vezes não conseguimos acompanhar. Para Fleuri (2003, p. 9) “[...] estamos coligados por redes de televisão, de comunicação informática, consumimos produtos que circulam por todo o planeta, discutimos problemas que atingem a todos”.

Por outro lado, segundo o autor, a globalização pode “[...] homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos etc.” (FLEURI, 2003, p.9). “A educação escolar e os processos de formação de educador@s não podem estar alheios aos contextos em que nos movemos hoje, que são plurais e complexos” (AZIBEIRO, 2003, p. 85) e que apresentam desafios para a educação escolar intercultural e para a formação do professor. Essa urgência desafiadora envolve a importância em propagar a interculturalidade, visto que seu foco é a valorização das diferenças.

A interculturalidade é um dos debates intelectuais e políticos da atualidade e que, no âmbito das memórias coletivas, pode ser pensado como prática decolonial a qual Walsh (2017) denomina “Interculturalidade crítica”. A interculturalidade vem ganhando espaço na América Latina de forma expressiva. Nos espaços acadêmicos, sua popularidade tem acontecido por meio de publicações em revistas científicas e grupos de pesquisas. Os autores vêm discutindo essa temática a nível nacional e internacional, expondo seus argumentos considerando vários aspectos e contextos diversificados. Para Candau (2017), desde 1990, a

³⁰ O @ foi inserido de forma proposital pela autora “para levantar a questão - política e cultural – da nossa linguagem, que transforma o masculino no genérico, incluindo nele o feminino” (AZIBEIRO, 2003, p. 85).

perspectiva intercultural vem suscitando fortes discussões no âmbito acadêmico e na sociedade em geral, tendo alcançado diferentes dimensões no âmbito político, ético, social, jurídico, epistemológico e educacional.

A interculturalidade, no continente latino-americano, segundo Candau (2017), surge na educação, mais especificamente na Educação Escolar Indígena. No entanto, atualmente tem ganhado projeção nos discursos políticos e educacionais. É importante que se faça uma distinção entre o que é Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, pois, para os povos em estudo, elas se diferem entre si.

A Educação Indígena “[...] organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade” (SOBRINHO, SOUZA, BETTIOL, 2017, p. 59). Assim, a Educação Indígena tem como premissa os saberes específicos das culturas indígenas.

A Educação Escolar Indígena trata-se de um modelo de ensino que vem complementar os “[...] conhecimentos tradicionais e garant[ir] o acesso aos códigos escolares não indígenas” (SOBRINHO, SOUZA, BETTIOL, 2017, p. 59). Entretanto, esse tipo de educação envolve os saberes das comunidades tradicionais e os conhecimentos acadêmicos que foram sistematizados ao longo da história.

Candau (2017) apresenta que a Educação Escolar Indígena se desenvolveu na América Latina em quatro etapas: 1) no período colonial, que tinha como foco eliminar o “outro”; 2) na primeira década do séc. XX, com a criação das primeiras escolas bilíngues para os povos indígenas e introdução de outras línguas no espaço escolar além da oficial; 3) em 1970, com as experiências alternativas vindas de líderes comunitários em conjunto com universidades e setores progressistas das igrejas católicas, em que houve a produção de materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue; 4) A partir de 1980, em que as lutas indígenas, antes isoladas e muito particulares de cada povo, passam a ser em conjunto por uma identidade comum. É o momento que se exige que as escolas sejam coordenadas e administradas por professores indígenas, sendo as diferentes línguas o passo inicial para a proposição de diálogo entre diferentes culturas. Para a autora, não só os indígenas contribuíram para a ampliação do discurso sobre interculturalidade e educação, mas também os negros latino-americanos.

Candau (2017) assinala, também, algumas contribuições significativas para a perspectiva de educação intercultural como as denúncias de discriminações raciais por meio

de diferentes manifestações presentes nas sociedades latino-americanas, o combate à ideologia da mestiçagem e da democracia racial; as experiências de educação popular desenvolvidas em toda a América Latina, precisamente a partir de 1970. Ela registra também, por volta de 1980 a 1990, um grande número de países latino-americanos que reconhece, em suas constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades, o que ocasionou a preocupação com as políticas públicas na área educativa para que contemplassem aspectos culturais.

Nesse sentido, a perspectiva intercultural vem sendo o eixo norteador de vários currículos, tendo as **diferenças culturais** (grifo nosso) como temas transversais. Assim, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando foram construídos, adotaram como temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, **pluralidade e cultura** (grifo nosso). Para Fleuri (2003), o termo intercultural oficializou-se, no Brasil, a partir da publicação dos PCN que apresentavam a pluralidade cultural como um dos temas transversais. Os PCN foram elaborados na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso.

No entanto, nesse período, o governo tinha uma política econômica neoliberal, realizando inúmeras privatizações. Na verdade, se revisitarmos o passado, observamos que a Constituição de 1988, além de garantir a educação como direito fundamental dos cidadãos, já determinou que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e **respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A LDB de 1996, em seu artigo 78, já prevê a “oferta de uma educação bilíngue e **intercultural** aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Na mesma Lei, no artigo 79, é previsto que o apoio técnico e financeiro às instituições de ensino para o desenvolvimento de uma educação intercultural voltada às comunidades indígenas deve ser feito pela União. Esse apoio prevê o desenvolvimento de programas integrados de ensino e extensão.

Hoje, na Base Curricular Nacional Comum (BNCC) é recomendado que os sistemas de ensino abordem, em seus currículos o que se denomina de Temas contemporâneos. Tais temas “[...] afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2019, p.19). Apontando como destaque temas garantidos em leis, pareceres, resoluções e decretos, ou seja, que tenham força normativa. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2019, p.19-20), entre esses assuntos destacam-se:

Direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (BRASIL, 2019, p. 19-20).

Apesar de existirem normas que regulamentam uma educação que valorize as culturas dos povos minoritários, na prática, no Brasil, isso quase não acontece. Esse fato pode ser comprovado na fala de Júlio, professor da escola *Tekator* da aldeia Mariazinha, localizada na Terra Indígena *Apinajé*. Segundo ele, “[...] a Constituição de 88, no seu artigo 210, diz que tem que ser de um jeito certo, mas na prática não acontece. E os professores indígenas e não indígenas só reproduzem pela cartilha do estado” (KÂMÉR APINAJÉ, 2017, p.76).

Pela narrativa de Júlio, entendemos- que mesmo a escola estando funcionando dentro da aldeia, tendo em seu quadro de professores tanto indígenas e não indígenas, existindo toda uma legislação que garante o ensino bilíngue e intercultural, na prática essa interculturalidade não acontece de fato, ficando, muitas vezes, apenas no discurso e nas teorias.

O trabalho da Interculturalidade, para Fleuri (2003, p.17), “[...] trata-se na realidade de um novo ponto de vista, baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos”. Essa perspectiva, abordada pelo autor, relaciona-se à igualdade de oportunidades e dignidade, respeitando às diferenças, de modo que não as anule. A “[...] interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos” (SILVA, 2003, p.42).

Desse modo, a educação intercultural prioriza olhar as diferentes culturas, seja a indígena, a quilombola, a camponesa ou qualquer outra manifestação cultural. A interculturalidade é um termo que, no seu processo histórico, surgiu na educação, mas depois alcançou outras áreas como a cultura, num sentido amplo, e a política. Fleuri (2003, p. 17) apresenta que “[...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o ‘outro’, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural”.

Ainda segundo Fleuri (2003, p. 21), “[...] as propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam

defender seus direitos”. Nesse sentido, a interculturalidade visa a reconhecer as diferenças e respeitar o outro, como diz Paulo Freire (1987, p. 37) em que “[...] não há uns sem outros, mas ambos em permanente integração”. As diferenças interculturais, para Freire (1997, p. 31), “[...] existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero e como alongamento deste, de nações”.

O debate da interculturalidade, no ensino superior, ainda é assunto incipiente, sendo colocado como um grande desafio “[...] a formação de universidades interculturais e cursos de formação superior para indígenas e negros em universidades convencionais”, considerando ainda que a dinâmica das universidades “[...] é pautada pelo academicismo e pela reprodução monocultural da razão científica” (HERBETTA; LANDA, 2017, p.11).

A Lei 12.711/ 2012 de 29 de agosto (BRASIL, 2012), que regulamenta o sistema de cotas e o ingresso de indígenas sem ser pelas cotas, tem possibilitado o aumento da entrada de indígenas nas Instituições de Ensino Superior. Porém, quando esse aluno chega à academia, ele se sente “perdido”, visto que nem sempre as universidades se encontram preparadas para lidarem com esse público, por outro lado, esses espaços têm buscado proporcionar esse espaço intercultural.

Souza (2018, p. 58) apresenta que as políticas afirmativas “[...] promoveram o acesso dos indígenas às instâncias governamentais, universidades e centros de pesquisa, favorecendo a produção e divulgação de pesquisas científicas e literárias no Brasil”. Para ele, entre as políticas oferecidas pelo governo brasileiro encontra-se a “Educação Escolar Indígena, Intercultural, Bi/multilíngue” (SOUZA, 2018, p.58).

Segundo Souza (2018), a presença do indígena na universidade é uma conquista por ser fruto de diversas lutas. Essas lutas, segundo Gaivizzo (2019), iniciaram na América Latina por meio do movimento indígena, que buscou, de forma coletiva, o direito dos povos indígenas à Educação Superior. Esses direitos surgiram como forma de exercitar o direito individual e coletivo com a instituição do Marco Jurídico Internacional para a educação.

Segundo Walsh (2013), as lutas sociais também são cenários pedagógicos em que os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexões e ações. Assim, entendemos que as lutas dos povos indígenas não estão dissociadas de suas pedagogias de aprendizagem. Esses cenários levam esses povos a um processo de construção do conhecimento de forma dialógica.

De acordo com Walsh (2013), a interculturalidade é um termo que a sociedade indígena latino-americana dá sentido e tem apreço. Por outro lado, é um termo amplo,

recebendo várias significações. Essa amplitude foi abordada por Fleuri (2003) ao apresentar que, muitas vezes, ele é encontrado com o mesmo nome e o significado totalmente diferente. Ele esclarece que existem significados para o termo quando se refere à “relação entre grupos folclóricos”, ao “[...] modo de compreender o diferente que caracteriza a singularidade de cada sujeito humano”, e “como sinônimo de mestiçagem” (FLEURI, 2003, p. 17). Quanto a isso, Walsh (2012) apresenta-nos três perspectivas de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica. A relacional refere-se ao intercâmbio entre culturas. Segundo a autora:

A primeira perspectiva é o que chamamos de relacional, que se refere de forma mais básica e geral ao contato e troca entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes, o que poderia ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. (WALSH, 2012, p. 77, Tradução da autora).

³¹

É uma interculturalidade que nega o racismo e as práticas de racionalização. A crítica realizada pela autora, quanto a esse tipo de interculturalidade, refere-se aos povos que já se relacionam há muito tempo. Então, nesse sentido, segundo Walsh (2012) a interculturalidade existe desde quando se iniciou a interrelação entre as pessoas de diferentes culturas.

A segunda perspectiva, interculturalidade funcional, para Walsh (2012), tem por objetivo diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio-identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. Para a autora:

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

Na interculturalidade funcional não existe mudança, fala-se em incluir, tolerar, mas não se pensa na desigualdade que há entre os povos. É uma prática que vem atrelada aos

³¹ La primera perspectiva es la que referimos como relacional, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

neoliberalistas para manter o controle da situação e sempre está relacionada a uma proposta política do sistema existente. É uma proposta que reconhece a diversidade cultural e as diferenças, no entanto, não toca nas causas de assimetria e desigualdade sociais e culturais, priorizando outras temáticas. Essa é a nova estratégia do capitalismo global quando o assunto é interculturalidade.

Por fim, a interculturalidade crítica é uma proposta ética e política orientada à construção de sociedades democráticas, que articulam igualdade e reconhecimento das diferentes culturas, bem como propõe alternativas de caráter monocultural e domínio ocidentalizante na maioria dos países do continente. Walsh (2013, p. 94) apresenta a interculturalidade crítica como uma teoria que interpreta a modernidade como parte de uma experiência. Para a autora:

Assim, referimo-nos em particular a teorias como as dos estudos pós-coloniais e subalternos, o horizonte de interpretação moderno-colonial e o projeto de interculturalidade crítica. Essas diferentes teorias mostraram o deslocamento epistêmico do projeto moderno ocidental, para um projeto que assume a interpretação da modernidade como parte de uma experiência que por sua vez é colonial. (WALSH, 2013, p.94, Tradução nossa).

³²

Essas teorias fazem fortes críticas ao sistema eurocêntrico, questionando o caráter universal e criticando as práticas coloniais e imperialistas. De acordo com Walsh,

[...] teóricos pós-coloniais iniciaram uma crítica fundamental da experiência e lógica do colonialismo e do imperialismo na busca de restaurar, (...), a voz, a experiência, a identidade e a história dos subalternos, reivindicando também a importância das localidades periféricas (WALSH, 2013, p.95, tradução nossa).³³

A valorização da voz, da experiência, da identidade, na história das classes minoritárias, ganha proporção nos discursos acadêmicos com os estudiosos da pós-colonialidade. Para WALSH (2013, p. 96),

³² *De ahí que nos refiramos en especial a teorías como las provenientes de los estudios poscoloniales, subalternos, el horizonte de interpretación moderno-colonial y el proyecto de interculturalidad crítica. Estas distintas teorías han mostrado el desplazamiento epistémico del proyecto moderno occidental, a un proyecto que asume la interpretación de la modernidad como parte de una experiencia que a su vez es colonial (WALSH, 2013, p.94).*

³³ *[...] los teóricos poscoloniales iniciaron una crítica fundamental a la experiencia y lógica del colonialismo e imperialismo en la búsqueda por restaurar (...), la voz, la experiencia, la identidad y la historia del subalterno, reivindicando también la importancia de las localidades periféricas (WALSH, 2013, p.95).*

A partir da interculturalidade crítica, põe-se um “fim” à ideia crescente que associava a modernização da região a um processo sistemático de progresso, desenvolvimento e cidadania global. Da mesma forma, questiona-se a fragmentação, instrumentalização e alienação da vida e a naturalização imposta pela lógica do capitalismo. Assim, a partir dessa perspectiva de interculturalidade, (...), propõem-se alternativas que buscam o reconhecimento de pensamentos ancestrais que conviveram com o pensamento hegemônico ocidental (WALSH, 2013, p.96, tradução nossa).³⁴

Nessa perspectiva de interculturalidade, os conhecimentos dos povos tradicionais convivem com a epistemologia do ocidente. “Portanto, a interculturalidade crítica situa-se a partir de um paradigma diferente, que nos remete a uma compreensão do mundo para além das fragmentações estabelecidas pelo Ocidente” (WALSH, 2013, p.96, tradução nossa)³⁵. A partir das colocações da autora, percebemos que a interculturalidade crítica requer uma superação dos modelos ocidentais.

A interculturalidade, para Catherine Walsh (2013, p. 289, tradução nossa),³⁶ “[...] está intimamente relacionado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico que caminha para a descolonização e a transformação”. É um projeto que vem questionar a colonialidade epistêmica do ser, do poder e do saber, além de questionar outras maneiras de pensar as diferenças entre sujeitos para uma sociedade mais justa.

Essa epistemologia da colonialidade foi apresentada por Aníbal Quijano. Para Quijano (1992), o colonialismo aparenta ser um assunto do passado, mas não é. Ele ainda se encontra bem atual, pois a dominação dos países centrais em aspectos políticos, culturais e sociais é visível. Em relação ao colonialismo cultural, Quijano (1992) afirma que, na América Latina, a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas de uma massificação e extermínio gigantesco dos povos indígenas “[...] principalmente pela sua utilização como mão de obra descartável, além da violência e da conquista de doença” “[...] (QUIJANO, 1992,

³⁴ *Desde la interculturalidad crítica se pone “fin” a la idea creciente que asoció la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanía global. Al igual, se interroga la fragmentación, instrumentalización y enajenación de la vida y la naturaleza impuesta por la lógica del capitalismo. De ahí que desde esta perspectiva de interculturalidad, (...), se plantean alternativas que proponen el reconocimiento de pensamientos ancestrales que han coexistido con el pensamiento hegemónico occidental (WALSH, 2013, p.96).*

³⁵ *“Por tanto, la interculturalidad crítica se sitúa desde un paradigma distinto, el cual nos remite a una comprensión del mundo más allá de las fragmentaciones instauradas por occidente” (WALSH, 2013, p.96).*

³⁶ *“[...] está estrechamente relacionado a un proyecto social, cultural, educacional, político, ético y epistêmico que va hacia la decolonización y a la transformación” (WALSH, 2013, p. 289).*

p.13)³⁷. Assim, essa dizimação dos povos indígenas deixou marcas culturais que ainda persistem até hoje. Porém, os povos originais resistem a essa catástrofe demográfica, que tem destruído esse modelo de sociedade e cultura.

O fenômeno do poder, para Quijano (2005), é um tipo de relação social, que tem como fundamento três características: dominação, exploração e conflito. A colonialidade do poder é baseada na hierarquia racial e social, tendo o branco masculino no topo e indígenas e negro nas bases inferiores. Segundo Quijano,

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de – raça. Essa ideia e a classificação social baseada nela (ou – racista) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2002, p. 4).

Sendo assim, a colonialidade do poder é a dominação europeia sobre o resto do mundo. Como diz Maldonado-Torres (2007), ela se refere à interação entre formas modernas de exploração e dominação. Segundo Quijano (1992) e Fanon (1968; 2008), na colonialidade do poder, o desejo do colonizado é ser parecido com o colonizador, pois lhe abrem mundos que antes lhe eram negados.

Esses mundos podem ser adentrados por meio da linguagem, pois de posse dela, existe uma grande potência diante do colonizador. Casar com uma pessoa branca é outro modo de alcançar prestígio na sociedade, porque “[...] ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p. 60). A colonialidade do poder não é exercida apenas pelos países centrais (europeus e EUA), mas pela elite brasileira que vê o ser negro como uma pessoa pobre, feia e que não é capaz de alcançar níveis elevados na sociedade, tendo uma boa situação financeira.

Como consequência do poder colonial, o ser também é colonizado. A colonialidade do ser, para Maldonado-Torres (2007), tem a ver com a experiência vivida de colonização e seu impacto na linguagem. Nessa situação, os povos de comunidades indígenas aparecem

³⁷ “[...] principalmente por su uso como mana de obra desechable, además de la violencia de la conquista y de las enfermedades” (QUIJANO, 1992, p.13).

como os bárbaros, não modernos, não civilizados e os negros como não existentes; a cultura oral é rejeitada valorizando-se a escrita.

Na colonialidade do saber, os sujeitos são relegados quanto à capacidade de ter conhecimento específico voltado ao saber letrado. Para Maldonado-Torres (2007), isso tem a ver com a epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento, que são reproduzidas no pensamento colonial. Nesse sentido, o que prevalece é o conhecimento dos homens brancos, europeus e europeizados.

Desses significados explicitados, relacionados às definições do termo interculturalidade, a terminologia que mais se aproxima desta pesquisa refere-se à interculturalidade crítica por defender a inserção de características que envolvem a sociedade como todo, por meio de um processo de construção democrática. “Reconhecer os direitos dos povos indígenas significa assegurar-lhes a liberdade de escolher o que desejam assimilar de nossa cultura e o que querem manter da deles” (GRANDO; HASSE, 2002, p.111). Nesse sentido, as relações na sala de aula devem ser de diálogo e respeito entre indígenas e não indígenas com objetivo de se alcançar uma transformação social no âmbito cultural e político, valorizando as diferenças.

1.2 Música e memória

A música sempre fez parte de todas as culturas, sendo uma forma de manifestação artística por meio dos sons. Ela é uma atividade essencialmente humana, cheia de expressões, significações e criatividade, sendo uma porta de abertura para conhecer o que o outro tem a oferecer.

O fenômeno musical sempre existiu. O homem, desde os tempos mais remotos, já se valia dos sons para a comunicação. Para Hans – Joachim Koellreutter (2018, p. 127), ela “[...] é um meio de comunicação, um veículo para a transmissão de ideias e pensamentos, daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado, um meio de comunicação que faz uso de um sistema de sinais sonoros”. Segundo Brito (2015, p. 50-51), a música, “[...] retrata pensamentos e sentimentos de determinado povo na época histórica em que é escrita.” Diante disso, ela contribui para a formação integral das pessoas, sendo o objetivo da educação musical, a formação do humano.

Koellreutter (2018, p. 128) entende que a “[...] música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade”. Para ele, a consciência é “[...] a capacidade do homem de apreender os sistemas

de relações que atuam sobre ele, que o influenciam e o determinam: as relações entre um dado objeto ou processo e o homem, o meio-ambiente e o eu que o apreende” (KOELLREUTTER, 2018, p. 129). Entende a música “como transformadora ‘de consciência’ no sentido de uma humanização da visão de realidade social. Ele enfatiza os conceitos de espaço e tempo como fundamentais de nossa consciência, porque em torno deles giram, em última análise, todas as culturas e civilizações” (BRITO, 2015, p. 57).

Para Koellreutter (2018), nesse processo de conscientização, o educador não ensina nada, ele conscientiza. Assim, quando o aluno entra em contato com culturas musicais diferentes, ele adquire recursos para o alargamento da consciência e transformação da realidade. É um processo de conhecer para respeitar, sem o objetivo específico de formar músicos, mas somar, contribuindo com a formação e a transformação do humano.

Podemos dizer que esse modo de perceber a música, como transformadora da consciência, compreende os aspectos da música tonal,³⁸ assim como da contemporânea,³⁹ percebendo os saberes musicais das realidades dos estudantes, permitindo escutas novas para atualizar a consciência dos seres humanos, ou seja, criar novos elementos musicais.

É importante considerar os conhecimentos musicais que já foram sistematizados pela humanidade, sem afastá-los da sua ambiência cultural e criar conhecimentos novos, pensar a música, como nos diz Penna (2015), dentro de um projeto de democratização da arte e da cultura. Conforme a autora:

[...] não é o caso de opor um padrão a outro, de colocar a música contemporânea em oposição – ou em substituição – a música de base tonal. (...) a função do ensino de música (...) é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa (PENNA, 2015, p. 27).

Sendo assim, pretendemos abarcar a música erudita como também a contemporânea, considerando o som da natureza ou do cotidiano, ruídos, padrões da música tonal e as experiências que os alunos trazem de suas comunidades, dando-lhes oportunidade de se

³⁸ Baseada em um sistema de tonalidades maior ou menor. Para Gueet “comparamos a música tonal a uma comunidade habitacional organizada e limitada, com regulamentos e estatutos próprios, mapas e roteiros, onde a harmonia seja a fina flor da sociedade” (GUEST, 2010, p.36).

³⁹ O músico se torna livre do sistema de tonalidades maior e menor tendo mais liberdade na criação. Para Zagonel (2007, p. 39) “tipo específico de criação musical, uma estética musical que teve seu nascimento no início do século XX, e que provocou diversas mudanças, inclusive, na concepção e nas definições mais intrínsecas do que seja a arte dos sons.

expressarem. Compactuamos com Almeida e Pucci (2015), no desenvolvimento de um trabalho musical apoiado na diversidade musical, a partir da qual o aluno se aproprie do que é seu e consiga localizar e respeitar o que é de outras culturas” (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 27).

Para elas, um trabalho musical apoiado na diversidade “[...] poderia ser alcançado por meio de um esforço conjunto para integrar as diversas áreas do conhecimento e, quem sabe, atingir a tão aclamada interdisciplinaridade dos saberes” (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 27). As referidas autoras afirmam que “[...] mergulhar nas músicas de outros povos, com suas sonoridades particulares e diferentes das que estamos habituados, nos faz presentes e atentos à diversidade cultural do mundo” (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 20). Imergir no universo musical indígena é um sinal de que estamos atentos a um campo de cultura do Outro que não necessariamente é diferente do nosso, especialmente em contextos interculturais.

Na música indígena todos cantam, todos dançam. É uma prática coletiva; você não precisa ser afinado para cantar. A história sempre colocou a presença dos povos originários de forma pejorativa e não foi diferente na música. Na perspectiva europeia a música dos povos ameríndios é vista como desafinada, dissonante o que acaba causando estranhamento a quem ouve, principalmente por está acostumado a ouvir melodias tonais e não está aberto para o novo. Entretanto, é preciso descolonizar essas falas levando as pessoas a terem sensibilidade e perceberem a riqueza que existe na música indígena.

Pucci e Almeida (2014, p.24) afirmam que “[...] os primeiros viajantes e estudiosos que vieram para o Brasil levaram um baita susto ao ouvir a música que os indígenas faziam e logo a tacharam de monótono, estridente, ensurdecadora, desagradável”. Apreendemos que essas pessoas não consideraram a música indígena como música, por estar fora dos parâmetros culturais, tendo em vista que se tinha como modelo musical, a música europeia e tentaram impor a cultura erudita sobre os povos que encontraram aqui, eles estranharam a musicalidade dos povos que já estavam nas terras brasileiras.

Os colonizadores não estavam atentos ao que o outro queria lhes dizer. Eles se fecharam em seus próprios conhecimentos sem nenhuma possibilidade de negociação entre *panhã* e não *panhã*, impondo aos indígenas o universo do colonizador. Apesar de todo o processo de colonização, a música indígena ainda resiste.

Antes mesmo da escrita, o som já fazia parte da expressão humana, assim como também a memória, sendo ambos, necessários à sobrevivência humana. Os cantos eram

executados, não existindo um registro escrito. Muitas comunidades expressavam a sua cultura por meio da oralidade, que ficava guardada na memória.

Munduruku (2018), sobre memória indígena, afirma “[...] esses povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas” (MUNDURUKU, 2018, p.81). Ainda hoje, em muitas comunidades tradicionais, funciona dessa forma. As letras das canções são guardadas na memória das pessoas mais velhas que, são denominadas “bibliotecas ambulantes”. O problema é que caso essa pessoa morra, muitas vezes, acaba levando com muito da história da comunidade e da memória cultural.

As pesquisas que tratam de temas relacionados à música e à memória são diversas. Os autores que vêm discutindo essa temática expõem seus argumentos sob vários aspectos e contextos. Podemos citar como subtemas ou enfoques os assuntos abaixo: a memória coletiva entre músicos (HALBWACHS, 2006); música como modo do ser de uma professora de piano (AL -ASSAL, 2008); memória e poder na música Brega (SOUZA, 2010); análise das obras de Chico Buarque no período da ditadura militar (BEZERRA, 2016); música, memória autobiográfica de idosos (SILVA JUNIOR, 2016); letra, música, performance e memória do racismo na obra “Missa dos Quilombos” (CAMPOS, 2017); gêneros musicais como memória de um lugar (SILVA; NOGUEIRA, 2018); memória e identidades musicais (VIEIRA, 2019).

Muitos trabalhos publicados, que tratam da relação da música com memória, podem ser encontrados no dossiê temático “Música, Sociabilidade e Memória”, publicado em 2008 pela Revista Sociedade e Cultura. A Revista Música – uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) – também lançou, em 2016, o vol. 16, nº 1, que apresenta artigos e ensaios relacionados à música e à memória.

Em relação à prática de memorização musical, Silva (2018) diz que surgiu na “[...] Idade Média e teve sua popularização no século XIX agregado ao elemento do virtuosismo”. Ele apresenta que “[...] no século XX que há uma grande expansão das pesquisas que começaram a buscar um maior entendimento sobre o fenômeno” (SILVA, 2018, p.45). Discordamos da fala de Silva (2018), pois a memorização musical já existe bem antes. Podemos dizer que no Brasil, desde 1500, as populações indígenas repassavam seus cantos às demais gerações por meio da oralidade, tendo de manterem vivos milenarmente por meio da memória.

A vinda da família real para o Brasil acabou impondo a música erudita em território brasileiro, tendo como uma das principais características o uso da partitura, diferenciando da música popular em que o fonograma se torna importante. No popular o intérprete realiza sua performance de acordo com sua escolha pessoal, enquanto, na erudita o intérprete precisa ser fiel àquilo que o compositor escreveu.

Napolitano (2002, p.57) falando sobre música erudita afirma que esta ganhou projeção a partir da “[...] padronização da notação musical e a organização das regras de composição foram fundamentais na constituição de novas formas e experiências musicais, consagrando a importância da partitura como veículo de divulgação das obras musicais”. Em se tratando da música popular o autor apresenta que “[...] “o registro fonográfico se coloca como o eixo central das abordagens críticas, principalmente porque a liberdade do performer (cantor, arranjador ou instrumentista) em relação à notação básica da partitura é muito grande” (NAPOLITANO, 2002, p.58).

Na música popular, na divulgação das obras musicais, não é necessário obrigatoriamente entender de partitura, a divulgação é feita por meio de fitas cassete, discos de vinil, CDs, DVDs, pen drives e outros. Nos dias de hoje, com as novas tecnologias, temos as plataformas digitais que permitem uma comunicação mais rápida entre o artista e o ouvinte. Uma das formas são as redes sociais: *instagram*, *facebook*, *Tik tok*, *Kwai* e outras. Existem também as plataformas de gestão: *spotify*, *deezer*, *youtube*, *google music*, etc.... Além disso, temos os sites de e-commerce, aplicativos e ferramentas de automação.

Nos sistemas musicais indígenas não existe notação musical e os cantores precisam saber de memória o ritmo, a melodia, a letra das canções, tocar instrumentos sonoros específicos da sua cultura e dançar de forma culturalmente apropriada.

Na música erudita, um dos primeiros exemplos de prática de memorização musical é a pianista e compositora Clara Schumann, que executava seus recitais e concertos de memória como musicista (FRITZDOBBERT, 2021). Ela costumava decorar as peças musicais e renunciava ao uso da partitura nas suas apresentações públicas como forma de demonstrar o seu virtuosismo musical.

No que concerne à memória nas pedagogias musicais, apresentamos os educadores Edgar Willems e Shinichi Suzuki no século XX. Para Willems (*apud* FONTERRADA, 2005), formar o ouvido é fundamental no processo de formação musical. Para Fonterrada (2005) ele “estuda a audição sobre três aspectos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios

da natureza que considera essencialmente diferentes entre si: o físico, o afetivo e o mental” (FONTERRADA, 2005, p.125-126).

Nas ideias de Willems, “[...] a inteligência auditiva constitui-se também, em uma síntese abstrata das experiências auditivas sensoriais e afetivas”. Ela comporta “os fenômenos” da “comparação, o julgamento, a análise, a síntese, a memória e a imaginação criativa, além da escuta interior” (WILLEMS *apud* FONTERRADA, 2005, p. 135).

No método Suzuki de ensino de violino, o aluno faz a leitura musical depois do aprendizado do instrumento musical. Segundo Fonterrada (2005), Suzuki faz uma comparação entre o aprendizado musical e a prática informal da língua materna. Para ele, cabe aos pais por a criança em contato com a música. Um dos procedimentos do método é “estímulo a habilidade de memória” (FONTERRADA, 2005, p. 157).

Vilarino (2004) aborda a música como memória da história, sendo um espaço de lutas, apresentando como exemplo a Música Popular Brasileira (MPB) na ditadura militar no Brasil e o fim da ditadura em Portugal. Para ele, “[...] a MPB desempenhou um importante papel ao gravar músicas cujos temas a censura e a repressão tentaram jogar no esquecimento” (VILARINO, 2004, p. 90). Segundo Vilarino (2004, p. 93), enquanto a repressão insistia “[...] no esquecimento de temas perturbadores da ordem, a música tratava de lembrá-los. Mesmo quando as metáforas eram proibidas, insistia-se com um arranjo musical que, ao menos, desenhava em sons um pouco do movimento que se queria discutir”. Daí a importância, nesse período, das produções musicais, que restaram como memória dos fatos que ocorreram, servindo para que as novas gerações reivindiquem uma nova história para si, desprovida de opressões ditatoriais.

Seligmann-Silva (2013) mesmo não sendo um pesquisador de musicalidade e nem dos povos indígenas, mas sem dúvida sua reflexão sobre o testemunho pode contribuir, com os devidos cuidados culturais e contextuais, para pensar a música como testemunho da memória de um povo, enquadrando-se como um documento histórico da época.

Seligmann-Silva (2013, p. 375) o testemunho “justamente quer resgatar o que existe de mais terrível no ‘real’ para apresentá-lo”. O testemunho resgata a realidade do momento. É um exercício que pode ser feito por meio da memória das experiências. Podemos citar como exemplo a MPB que no período da Ditadura Militar foi usada por muitos compositores como forma de demonstrar seus posicionamentos sociais e políticos em relação ao sistema vigente. Sobre esse período Seligmann-Silva (2013, p. 189) aborda que “[...] no Brasil tínhamos, é

verdade, uma potente música de forte caráter testemunhal, também ela foi rapidamente esquecida e transformada em artigo de museu após 1985”.

Ainda em relação a música como testemunho da memória de um povo, temos como exemplo a pesquisa de Osmo (2017), o autor analisou três canções do grupo Racionais MC em dimensão testemunhal: Pânico na Zona Sul, Mano na porta do bar e Diário de um detento. Para Osmo (2017) cada canção assume personagens diferentes, mas que retratam a violência do contexto de seus integrantes.

A música do povo *Apinajé* é memória e testemunho, também tem um aspecto mimético de recriação da natureza em sons de animais, chuvas, e outros. Memória por se manter viva na memória dos mais velhos. Testemunho por representar a realidade de seu povo como nomes de animais, plantas, frutas. Além disso é testemunho de guerras, das lutas por sobrevivência, das disputas do território e do contato com o ocidente.

A memória sempre teve sua importância na história, alcançando uma dimensão não apenas individual do sujeito, mas também social. Sendo a música uma prática social, por meio das memórias musicais, é possível identificar benefícios que ela apresenta à sociedade, fato que já foi estudado por pesquisadores.

A memória, como exercício de reviver a identidade musical da comunidade, também já foi abordada por alguns autores. Silva e Nogueira (2018), ao realizarem pesquisa, na cidade de Manaus, com imigrantes, utilizando como estratégia suas memórias musicais, constataram que:

[...] as canções são uma forma do migrante reviver o lugar de onde veio, suas memórias pretéritas estão intrinsecamente ligadas as letras das músicas, que falam de sua cidade natal, de seu Estado, de sua cultura deixada para traz, mas que é revivida através da valorização de sua identidade territorial (SILVA; NOGUEIRA, 2018, p. 197).

Para as autoras, ao rememorar as músicas do seu lugar de origem, o imigrante ressignifica seu atual lugar de moradia como se estivesse em sua terra natal, expressando a sua identidade cultural. Os imigrantes trazem para o presente algo que já passou, ressignificando o passado.

Ainda sobre memória musical, Vieira (2019), ao desenvolver pesquisa sobre a memória da história da música em Belém do Pará e investigar arquivos pessoais da professora, pianista e compositora Luiza Camargo, foi capaz de “[...] reconstituir a memória e a identidade de um indivíduo e de seu grupo social” (VIEIRA, 2019, p.80). Para a autora, isso

foi possível por ser o arquivo “[...] uma construção de alguém sobre si mesmo e direta ou indiretamente sobre o universo no qual se insere” (VIEIRA, 2019, p.80). Nesse sentido, apreendemos que, o resgate da memória, não precisa ser feito somente pelo próprio ser por meio da oralidade, mas também por documentos tais como cartas, escritas, fotos, vídeos, homenagens escritas que podem servir como resgatadores de memórias.

O filósofo Maurice Halbwachs (2006) escreveu sobre a memória coletiva de músicos a partir de exemplos de seu próprio cotidiano. Para ele, as memórias individuais encontram-se dentro de uma memória coletiva, que sofre alterações dependendo do espaço. Por outro lado, esse espaço também pode sofrer mutações de acordo com os diálogos com outros lugares. Segundo ele “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupa e que este mesmo lugar muda segundo as relações que mantenha com outros ambientes” (HALBWACHS, 2006, p. 69). Em se tratando da memória coletiva, o autor afirma o seguinte:

[...] a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas – evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também as invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal (HALBWACHS, 2006, p. 72).

Ao discursar sobre a memória coletiva de músicos, ele faz uma analogia sobre a questão de ouvirmos um som e já associarmos a um signo correspondente aquele som ouvido. Para o autor,

Quando escutamos vozes conhecidas, pensaremos antes nas pessoas que reconhecemos atrás delas [...]. Assim, nos reportamos a uma série de ideias que nos são familiares, ideias e reflexões acompanhadas de imagens: aos rostos de nossos pais, de nossos amigos, e também a pessoas que para nós representam a meiguice, a ternura, a secura, a maldade, o amargor, a dissimulação (HALBWACHS, 2006, p.194).

Para o autor, por outro lado, quando participamos de um concerto musical não lembramos quase nada, a não ser de algum trecho que foi muito repetitivo e conseguimos cantarolar. Nesse sentido, para o autor “[...] os sons musicais não se fixaram na memória sobre a forma de lembranças auditivas, mas aprendemos a reproduzir uma sequência de movimentos vocais” (HALBWACHS, 2006, p.163).

Halbwachs (2006, p. 164) apresenta dois modos para as pessoas, que não sabem ler música e nem tocar um instrumento, lembrarem de um tema musical. Segundo ele, “[...] uns lembram porque podem reproduzi-lo cantando. Outros lembram porque já ouviram e nele reconhecem algumas passagens”. Ele apresenta, também, duas formas para as pessoas que

sabem ler música, lembrarem-se de um trecho musical “[...] uns se lembram porque podem executá-lo, e os outros, porque tendo lido antes ou lendo agora a partitura, o reconhecerão quando executá-lo” (HALBWACHS, 2006, p. 164). Em relação a memória dos músicos de grupos, Halbwachs (2006) afirma ser bem mais aberta, demonstrando ter mais confiança do que a de outros.

Outra questão abordada pelo autor é sobre o uso da partitura pelos músicos profissionais que, segundo ele, conseguem memorizar muita coisa. Alguns até executam trechos inteiros, mas, se tirar a escrita musical, essa execução da obra se tornará bem difícil. Pois é quase impossível inserir “[...] na memória um número tão grande de lembranças”. Para o autor, a diferença entre um musicista que toca decorado e o outro que toca lendo a partitura é apenas de grau, visto que o primeiro teve mais tempo para repetir várias vezes e memorizar. A partitura funciona como uma substituição do cérebro. Por carregarem padrões construídos socialmente no grupo, os musicistas conseguem rememorar e produzir partituras musicais.

A memória não é estática, ela está circunscrita na relação tempo e espaço. Para Halbwachs, a música não se resume só a música de músicos. Ele fala que

[...] existem canções de brincadeira, existem canções de trabalho. Nas ruas das grandes cidades as cantigas populares correm de boca em boca, outrora reproduzidas pelos realejos, hoje pelos gramofones [...] não é preciso ter aprendido música para guardar a memória de uma boa quantidade de cantigas e melodias (HALBWACHS, 2006, p.205).

Segundo Halbwachs (2006), não é preciso que a pessoa tenha estudado música para memorizar a melodia e certas canções. “A melodia não evoca as palavras. Em compensação, é difícil repetir as palavras de uma canção que conhecemos bem sem cantarolar interiormente”. (HALBWACHS, 2006, p. 206). Com os estudos de Halbwachs apreendemos que a música, assim como as demais linguagens, reflete uma memória individual que está sempre inserida na memória coletiva, ou seja, insere-se em um contexto histórico construído no grupo, de forma coletiva.

No universo indígena a música é um dos *ethos* do povo. Segundo Gueertz (2008, p.93) “O ethos de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete”. Conforme Gueertz (2008) “[...] os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura, os elementos valorativos, foram resumidos sob o termo "ethos" (GUEERTZ, 2008, p. 93). A

música como uma forma de pensar sonora que envolve elementos característicos da cultura é um dos elementos constituintes do *ethos* do povo.

Na cultura *Apinajé* a música como um *ethos* do povo envolve conhecimentos práticos, filosóficos e religiosos. Na música *Apinajé* não existe separação da terra por isso a importância da luta por esse bem natural.

A música *Apinajé* serve como um instrumento de luta tendo como função transmitir força e inspiração para os *panhĩ*. Nesse *ethos* musical do povo, os *Apinajé* não podem cantar a sua música se não tiverem os elementos necessários às suas práticas musicais: natureza, água, frutos, animais e outros. A Arte *Apinajé* é indissociável da terra. Assim a música *Apinajé* movimentava o mundo do povo e se estende das aldeias para a universidade.

No nosso caso, em que a pesquisa se estrutura nas relações entre indígenas e não indígenas, é possível afirmarmos que as histórias musicais coletadas por meio das entrevistas de história oral irão acionar as memórias individuais dos estudantes indígenas, revelando aspectos do espaço universitário que podem ser inseridos na memória coletiva do grupo da universidade e da cultura social de suas comunidades.

Os aspectos do espaço universitário formaram-se durante um período da história musical desses colaboradores na universidade. A história musical dos estudantes indígenas da pesquisa amplia os horizontes memorialísticos, trazendo o passado ao presente, como forma de testemunhar a experiência vivida.

Ao revisar a literatura que trata da música e memória, pensamos que esta pesquisa – que focaliza as dimensões das histórias musicais de acadêmicos indígenas nas práticas da universidade – passará a integrar, não só uma rede de trabalhos bibliográficos relacionados à música e à memória em universidades, mas que, nesse enfoque da tese, apresentará elementos das vivências e experiências de estudantes indígenas, permitindo uma maior compreensão sobre esse contexto educacional, tendo a oralidade uma relação direta com a memória.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA HISTÓRIA ORAL

Os seres humanos sempre procuraram alguma forma de se comunicarem e se expressarem para que houvesse entre si a transmissão e recepção da mensagem, sejam pelos sons, desenhos fixados nas grutas e cavernas até a construção da linguagem escrita.

Os povos tradicionais como os indígenas sempre se valeram da comunicação oral, em que a transmissão da cultura acontece dos mais velhos para os mais novos. Segundo Hakiy (2018, p. 38) “[...] o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes”. Nessa mesma ideia, Wayna Kambeba (2018, p.39) afirma que os “[...] povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas feitas de cerâmicas, potes, etc.”.

No processo de transmissão oral, da infância, recordo minha mãe sentada à beira da minha cama contando histórias como a da “Branca de Neve e os sete anões” e narrativas bíblicas para eu dormir. Essas histórias mexiam com meu imaginário e criatividade. Lembrome, também, das histórias contadas quando sentávamos nas portas das casas e os mais velhos começavam a narrar algumas lendas como a da “Cobra grande”, a da “Mulher do taxi”, a da “Porca do reduto”, a do “Boto cor de rosa”. Histórias marcadas pela estreita relação do homem com a natureza, especialmente com o rio e a floresta.

Nesse sentido, Wayna Kambeba (2018, p. 41) afirma que o primeiro modo que a literatura entrou na vida dos povos indígenas foi por meio “[...] das rodas de conversa ao pé de uma árvore e sempre ao cair da noite. Ao redor dos mais velhos, as crianças ouviam as narrativas e os narradores iam se revezando na contação”. Para a autora, essas histórias apresentavam “[...] figuras lendárias, como curupira, boto, matinta, dentre outras, traziam a cosmogonia do povo, as lutas, as resistências, mas o que importava era que todas tinham uma prática peculiar de informação presente na expressão de quem contava - o narrador” (WAYNA KAMBEBA, 2018, p.41).

Esse modo que Kambeba (2018) retrata sobre a entrada da literatura na vida dos indígenas remete ao *ethos* do povo pois para Gueertz (2008, p.178) “A percepção dos companheiros, a experiência da história e o temperamento da vida coletiva (...) é chamado *ethos*”. Assim, percebemos que o ato de contar histórias sempre fez parte das relações humanas, sendo uma ação em que o ser humano convive durante toda a sua vida. Como nos diz Wayna Kambeba (2018, p. 42), “Não se faz contadores de histórias na aldeia, eles já nascem sabendo narrar, porque aprenderam com a vivência dos mais velhos e com a experiência do conhecimento da mata”.

Respeitando essa lógica de transmissão pela oralidade, nos apoiaremos dessa sabedoria indígena em contar histórias, para acesso às informações. Nessa tese, a metodologia empregada foi História Oral, pautada nos estudos de: PORTELLI (2016), MEIHY e RIBEIRO (2011), ALBERTI (2004); THOMPSON (1992). A escolha dessa metodologia

justifica-se pelo fato de a História Oral ser um “[...] campo aberto de conhecimento sobre diferenças” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 28). Como nos diz Thompson (1992, p.18), “[...] é também um instrumento de mudança capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais justa”.

O uso da História Oral também é uma forma de legitimar e validar as informações e experiências que não estão documentadas na forma escrita, pois, segundo Portelli (2016, p.16), “[...] a história oral diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto das questões históricas por outro”. A História Oral possibilita trazer para o centro as experiências, os sentidos e significados que os sujeitos atribuem a determinado fato vivenciado pelos narradores.

A História Oral surge no século XX mais precisamente nos Estados Unidos, tendo sua primeira experiência “[...] uma atividade organizada de 1948, quando o Professor *Allan Nevins* lançou o *The Oral History Project*, na *Columbia University*, em Nova Iorque” Freitas (2006, p. 26-27) e posteriormente se espalhou pela Europa. Para Alberti (2005, p. 155) “[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita”.

O gravador e a fita foram instrumentos que vieram para ampliar ainda mais a difusão da metodologia da História Oral. Na década de 1970, esta, sofreu críticas dos historiadores tradicionais que tinham como fontes de pesquisa o documento escrito. Segundo Thompson (1997), essas censuras acabaram gerando uma revitalização na Inglaterra e na Itália. As censuras recaíram sobre a memória, alegando que ela não era um elemento confiável para a fonte histórica, “[...] pois fica distorcida pela deterioração física e pela nostalgia própria da idade avançada, pelas tendências pessoais tanto do entrevistador como do entrevistado, e pela influência das versões coletivas e retrospectivas do passado” (THOMPSON, 1997, p.51).

Outras críticas apresentadas pelos historiadores mais ortodoxos relacionam-se à banalização do trabalho dos historiadores, que estaria sendo vulgarizado pelos grupos que trabalhavam com a temática, dando a entender que poderia ser realizado por qualquer pessoa e ao desprezo, caracterizando uma forma discriminatória, uma vez que o trabalho de história oral existia em “[...] favor das mulheres, trabalhadores e comunidades minoritárias” (THOMPSON, 1997, p. 52).

Preocupados com essa discriminação, quanto ao uso da metodologia, os primeiros manuais de história oral desenvolveram critérios na Psicologia Social e na Antropologia, a

fim de por em prática a memória oral de forma confiável. Segundo Thompson (1997, p.52), esses manuais “[...] mostraram como determinar as tendências e fantasias da memória, a importância de retrospectiva e a influência do entrevistador no processo de afloramento de lembranças”.

Por meio da Sociologia, “[...] adotaram método de amostragem representativa e, com base em documentos históricos textuais criaram regras para verificação da confiabilidade e da coerência intrínseca de suas fontes” (THOMPSON, 1997, p. 52). Segundo o autor, esses critérios possibilitaram a combinação da história oral com outras fontes, ajudando a descobrir o passado, dando informações esclarecidas e muito importantes para o uso da História Oral.

Os principais críticos da História Oral, na década de 1980, foram os estudiosos, que eram da escola de *Birmingham* e desenvolveram experiências no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos) at *Birmingham*, que tinha o *Britannic Popular Memory Group* (Grupo de Memória Popular Britânico). Esse grupo acabara influenciando outros pesquisadores na época. Para Thompson (2006, p.67). o “[...] grupo valia-se de debates em estudos de cinema e televisão sobre as representações do passado na tela, bem como de estudos culturais mais gerais sobre a importância do passado na cultura contemporânea”, segundo o autor, esse grupo se desfez em 1985.

No Brasil, a História oral chega por volta de 1970, com a criação do CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, no Rio de Janeiro, que é a Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas.

A criação da Associação Brasileira de História Oral – ABHO, sem fins lucrativos, em 1994, tem contribuído com o avanço dessa modalidade por meio de encontros com pesquisadores de diversos campos do conhecimento, que têm focado suas metodologias de pesquisa na área. Os encontros são realizados anualmente. A ABHO tem como proposta a publicação da Revista de História oral.

As pesquisas de História Oral têm possibilitado a ampliação de questões teórico-metodológicas relacionadas à produção de diversas áreas do conhecimento. Para Thompson (2002, p. 10) “[...] ela é um método que sempre foi essencialmente interdisciplinar, um caminho cruzado entre sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes de literatura e cultura, e assim por diante”. A história oral é interdisciplinar, podendo também ter um vínculo perfeito com as tecnologias, rompendo fronteiras dos espaços do conhecimento, ou seja, pode ser usada em qualquer campo do saber. No contexto brasileiro, essa metodologia tem crescido

de forma significativa, gerando uma vasta produção acadêmica pelos pesquisadores de diversas áreas.

O avanço da História Oral no Brasil remete ao que Thompson (1992, p.17) diz: “[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas”. Assim, a História Oral trata “de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.” (ALBERTI, 1990, p. 52).

A História Oral revela aspectos tanto da vida privada como no âmbito social, como nos diz Thompson (1992, p. 17), “A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”. A História Oral extrapolou o campo da História, tornando-se um campo eficiente para pesquisas, pois inicialmente era usada por historiadores e depois passou a ser utilizada em pesquisas de outras áreas de conhecimento.

A História Oral, segundo Portelli (2016, p.10), é considerada como “fontes orais”, e que “[...] são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente uma troca de olhares”. O autor faz uma distinção entre fontes orais e tradição oral, levando em consideração que “nem tudo que é oral é tradicional”. Para ele, a tradição oral consiste na formação de “[...] construtos verbais que são formalizados, transmitidos, compartilhados”, e, no caso das fontes orais, são “narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre historiador e narrador” (PORTELLI, 2016, p. 9).

Em nossa pesquisa, as fontes orais serão as entrevistas de história oral, que surgirão nas interações entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa, que serão indígenas da etnia *Apinajé*. Tomamos a liberdade de denominá-los de colaboradores, pois, segundo Meihy e Ribeiro (2011), esse termo na História Oral remete a uma questão de ética na pesquisa.

Desse modo, não se está considerando-os como objetos sem valor. Para os autores, na pesquisa oral o termo colaboração é muito valorizado, considerando que, nesse tipo de pesquisa, o interlocutor é eticamente colocado “[...] como centro gerador de visões, por levá-lo em conta além de seu papel de ‘fornecedor de dados’, de ‘transmissor de informações’ ou ‘testemunho’” (MEIHY E RIBEIRO, 2011, p. 23).

No caso dessa pesquisa, os colaboradores são o centro gerador de visões sobre suas próprias experiências musicais que vivenciam no curso em estudo, em que contam em sua linguagem em uma perspectiva colaborativa, dando certa valorização aos sujeitos participantes.

A História Oral traz o passado para o presente sendo algo sempre atualizado. Portelli (2016, p. 19) apresenta que “[...] podemos pensar nas fontes orais como algo que acontece no presente em vez de apenas como um testemunho do passado”, sendo assim a História Oral é considerada como fonte oral, sendo uma narrativa do presente, e, também, é um conjunto de relações elencadas por Portelli (2016, p.12):

1. A relação entre entrevistados e entrevistadores (diálogo);
2. A relação entre o tempo em que o diálogo acontece e o tempo histórico discutido na entrevista (memória);
3. A relação entre a esfera pública e a privada, entre autobiografia e história – entre, digamos, a História e as histórias;
4. A relação entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador.

Assim, corroborando com Portelli (2016, p. 10) ao enfatizar que “[...] o uso crítico das fontes orais requer abordagens e procedimentos específicos, adequados à sua natureza e forma particulares [...]”, a partir de meus estudos sobre História Oral, descrevemos os procedimentos metodológicos evocados pelo tema da pesquisa.

2.1 Caminhos operacionais da pesquisa

Meihy e Ribeiro (2011, p. 17) definem a História Oral como sendo “[...] conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas e o uso futuro dessas entrevistas”. Nesse sentido, entendemos que não existe História Oral sem projeto, sem entrevistados e sem saber o destino que será dado às entrevistas coletadas.

Nesse caso, para a construção desta tese, elaboramos um projeto, em que os entrevistados foram os indígenas *Apinajé*, que estudam na LEdoC. As entrevistas, além de formarem um acervo documental, passaram por análises. O conjunto de procedimentos vai transmitir confiabilidade e materialidade à pesquisa.

Meihy e Ribeiro (2011, p.12) compreendem a entrevista de História Oral como sendo “[...] encontros planejados, gravados por diferentes mídias, decorrentes de projeto, exercitando de maneira dialógica, ou seja, com perguntas/estímulos e respostas”. No caso dessa pesquisa, as entrevistas de história oral foram decorrentes do projeto de tese, que indicou os caminhos percorridos com os colaboradores da pesquisa, em encontros agendados previamente. Os diálogos surgiram a partir de um roteiro.

Por sua vez, Meihy e Ribeiro (2011, p. 14) pensam que o uso de entrevistas de história oral deve servir como meio ou fim para que se alcance o objetivo proposto no projeto. Para eles, na utilização como fim, a “[...] proposta de história oral se esgota na constituição de arquivo ou coleção de entrevistas”. Assim, seria como se fosse feito um arquivo com as entrevistas e se guardasse em algum espaço cultural para futuras consultas, não necessitando de uma análise imediata.

Em se tratando do uso de entrevistas de história oral como meio, é necessária análise imediata, necessitando, o pesquisador, de decidir que tipo de tratamento irá dar às fontes orais coletadas. Em se tratando dessa pesquisa, “Tem-se, no caso do uso de entrevistas como meio, um natural encaminhamento para análises” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.14), visto que realizamos análises com os conteúdos dos documentos gerados pelas entrevistas.

Meihy e Ribeiro (2011) também apresentam três tipos de situações em relação ao uso de entrevistas de história oral: história oral instrumental; história oral plena; história oral híbrida. Na primeira, o projeto se limita a coleta documental como fim, deixando de passar por uma análise formando “um banco de histórias”. Para os autores, esse tipo de história oral “[...] deve ser entendida como uma parte independente de futuras investidas” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 16). Ou seja, esses dados, após coletados, poderão ser usados ou não no futuro próximo.

No caso da segunda, as entrevistas passam pela análise, como meio, levando em consideração apenas as histórias contadas. Esse tipo de história, segundo Meihy e Ribeiro (2011), é conhecido também por outro nome “história oral pura”. Assim, a história oral plena é considerada, pelos autores, como sendo mais completa que a história oral instrumental, por envolver, além da elaboração das entrevistas, suas análises fazendo-as conversarem entre si.

Na última, a história oral híbrida, o pesquisador considera, na análise, outros documentos além das entrevistas de história oral. O que Meihy e Ribeiro (2011) chamam de “cruzamento documental”, ocasionando um trabalho em maior perspectiva. Segundo eles, nesse tipo de história oral juntam-se a outras fontes documentais entre as quais: “[...] entrevistas, documentos cartoriais, memórias escritas, dados estatísticos, literatura, reportagens, produtos historiográficos” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 16).

Para os autores, não se trata de dizer que uma é melhor que a outra, pois “[...] história oral instrumental ou plena é tão importante ou legítima quanto a história oral híbrida” ((MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.17). O que interessa, segundo os referidos teóricos, é o pesquisador indicar o tipo no projeto. Sendo assim, nesta pesquisa, a situação considerada em

relação ao uso de entrevistas de história oral foi a história oral híbrida por considerar, no processo de análise, outros documentos como fotografias, vídeos, escritas acadêmicas, cartazes, caderno de campo⁴⁰, outros.

O caderno de campo funciona como uma espécie de diário que, de acordo com Meihy e Ribeiro (2011), o pesquisador anota tanto o andamento do projeto, como as impressões das entrevistas. A respeito desse caderno, os autores apresentam o seguinte:

Sugere-se que o caderno de campo funcione como um diário em que o roteiro prático (quando forem feitos os contatos, quais os estágios para se chegar a pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso) sejam arrolados. É nesse caderno também que devem constar as impressões, bem como as ilações feitas a partir dos vínculos com entrevistas anteriores e hipóteses levantadas para enlaçar as futuras. Nele também devem ser registrados inclusive os problemas de aceitação das ideias dos entrevistados bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.132-133).

Ainda sobre esse caderno, Meihy e Ribeiro (2011) argumentam que ele deve ser de uso particular do pesquisador; outra pessoa não pode ter acesso. Os autores vêem-no como um instrumento obrigatório na finalização da pesquisa, funcionando como “[...] um diálogo frequente e constante em relação ao projeto inicial” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 133). Sendo assim, o caderno de campo é de posse exclusiva do entrevistador.

Outro elemento abordado pelos referidos autores, refere-se aos Gêneros narrativos em História Oral, os quais se apresentam em quatro tipos: história oral de vida; tradição oral; história oral testemunhal; história oral temática. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 28) A história oral de vida teve seus primórdios nas culturas-saxônicas; é um recurso que já existe na história da humanidade, há bastante tempo, bem antes dos gravadores e filmadoras, sendo usada por antropólogos e sociólogos, “[...] mas sempre elaborada segundo os procedimentos tradicionais derivados de documentos escritos e da cadência concatenada dos fatos experimentados.” Valendo-se de cartas, diários, fotografias, enfim, dos chamados “documentos do eu” (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p.82).

Assim, podemos dizer que existiu uma “velha” história de vida em fontes de tradição escrita e visual. No Brasil, a história oral de vida tem ganhado o seu espaço a partir do trabalho de Paul Thompson (1992), sofrendo influência da corrente britânica.

⁴⁰ Uso exclusivo do pesquisador (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

O motivo para a história oral de vida deve ser a experiência. Ela trata “[...] com aspiração de longo curso – daí o nome ‘vida’ – e versa sobre aspectos continuados da experiência de pessoas” (MELHY; RIBEIRO, 2016, p.82). Para os autores, esse tipo de gênero narrativo possui começo, meio e fim. No entanto, eles chamam atenção quanto à memória e às narrativas, que acabam não seguindo uma sequência lógica dos acontecimentos, assim, “[...] a entrevista de história oral de vida ganha força de construção poética ou literária” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 82).

Nesse tipo, é recomendado o uso de entrevistas livres ou abertas. Ao se apropriar dessa postura, o pesquisador consegue adentrar “[...] em territórios de difícil acesso como: vida privada, construção de afetos pessoais e coletivos, visões subjetivas, reações do particular no conjunto de opiniões gerais” (MEIHY; RIBEIRO, 2016, p. 82). O uso de questionários ou perguntas fechadas não é recomendado na história oral de vida, de forma que quanto menos o pesquisador falar é melhor para a pesquisa. Na entrevista de história oral de vida, Meihy e Ribeiro (2016, p.85) recomendam que se registre na gravação “a ficha técnica do entrevistado”, contendo seu “nome completo, idade, local e data do encontro”.

A história oral testemunhal se desenvolveu, mais precisamente, na Alemanha devido às questões relacionadas à África do Sul e Ruanda. No Brasil, ela vem ganhando seu espaço a partir de vários fatores, tendo como exemplo as seguintes temáticas: a ditadura militar, as secas no Nordeste, as migrações, as lutas dos movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e violência doméstica.

Na história oral testemunhal, o colaborador testemunha algum acontecimento de sua vida que gerou traumas e marcas profundas e que necessitam de uma reparação por parte do Estado por meio das políticas públicas. Segundo Meihy e Ribeiro (2016, p.85), esse tipo de gênero é caracterizado por “[...] narrativas afeitas às vivências dramáticas e de consequências graves”. Para eles, “[...] mas do que documentar, é permitir análises, dimensiona ações voltadas ao estabelecimento de políticas públicas inerentes a ‘reparação’”.

Até pouco tempo, era complexo distinguir a história oral de vida em relação à história oral testemunhal. Meihy e Ribeiro (2016) afirmam que é preciso ter bem clara a definição dessas práticas. Ao realizar história oral testemunhal, o pesquisador precisa ter cuidado, respeitando a vontade do entrevistado, ao ter de falar determinados assuntos assim como também decidir optar pelo silêncio. Como nos diz Portelli (2016), a história oral é a arte da escuta.

A tradição oral é um dos gêneros narrativos preferidos pelos antropólogos, pelo fato de ela “[...] trabalhar com a transcendência do tempo e admitir interferência dos mitos e demais valores de explicação não racional”. Sendo as sociedades ágrafas fontes inesgotáveis para desenvolver essa técnica de pesquisa (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 92).

Vale ainda enfatizar, que os referidos autores apresentam dois tipos de tradição oral: natural e moderna tradição oral. A natural está relacionada às sociedades que ainda mantêm suas tradições, tendo como exemplo povos que vivem no interior da África e indígenas que moram em áreas isoladas mantendo a originalidade de suas manifestações. Em se tratando da moderna tradição oral, os autores apresentam a Música Popular Brasileira que, mesmo em meio aos avanços tecnológicos em meio ao mundo capitalista, ainda continua a ser compartilhada (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 92).

A busca dos “mitos” fundadores também é uma constante da tradição oral, pois ela remete ao passado e ao presente de determinada cultura. A transmissão geracional também é frequente na tradição oral, em que as aprendizagens acontecem de pais para filhos. Assim, Meihy e Ribeiro (2011, p.93), sobre a matéria de tradição oral, afirmam que “O calendário, as festividades, os rituais de passagens, as cerimônias cíclicas, as motivações abstratas de tragédias eventuais e doenças endêmicas ou epidêmicas são matéria de tradição oral”. É mister informar que esse tipo de gênero também pode ser usado em sociedades urbanas.

Em se tratando dessa pesquisa, utilizamos como técnica a história oral temática mantendo o diálogo com documentos - fotografias, vídeos, escritas acadêmicas, cartazes, caderno de campo, outros. Para Meihy e Ribeiro (2011), a história oral temática faz parte de “[...] um assunto específico e previamente estabelecido” se comprometendo “[...] com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p. 88).

Assim, compreendemos que o assunto específico da pesquisa são as relações entre indígenas e não indígenas nas práticas musicais realizadas na LEdoC, ou seja, a relação entre pessoas e música “sob os aspectos de apropriação e de transmissão” que é o objeto da Educação Musical (KRAEMER, 2000, p.51). Como também, tendo como campo de trabalho o Tempo Universidade e Tempo Comunidade, “assim como toda cultura musical em processo de formação” (KRAEMER, 2000, p.51) A participação como colaborador na história oral temática exige que a pessoa tenha experiência com atividades musicais no curso em estudo.

Os meios utilizados para coleta de dados foi um roteiro contendo cinco blocos de questões com as temáticas: 1) perfil do entrevistado; 2) experiências de práticas musicais no

curso que se fez presente a cultura Apinajé; 3) relações interculturais entre indígenas e não indígenas do Curso durante o Tempo Comunidade e Universidade; 4) sentidos e significados das atividades musicais na vida desses estudantes; 5) Aulas no período de pandemia da COVID 19. Para a elaboração do roteiro foi considerado o que o pesquisador deseja de seus entrevistados, por meio da história oral temática, e que, de certa forma, respondam às nossas questões de pesquisa.

Paul Thompson (1992), ao escrever sobre a entrevista de história oral, afirma que, para o entrevistador alcance sucesso, nessa empreita, se fazem necessárias habilidades, que perpassam por conversas informais e amigáveis, por estilos mais formais e controlados. Para ele, o bom entrevistador se vale desses dois métodos, pois geram bons resultados, harmonizando com sua personalidade. Assim, nessa pesquisa foram utilizados tanto os formais como os informais.

Thompson apresenta algumas habilidades que o entrevistador de sucesso deve possuir: “[...] interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo disposição para ficar calado e escutar” (THOMPSON, 1992, p. 254). Uma postura semelhante a apresentada por ele, é a que adotamos nesse trabalho.

O autor apresenta, como sugestão, que, ao adentrar em campo, é interessante o entrevistador se apropriar de algumas informações básicas, as quais podem ser obtidas por meio de leituras ou de outras formas. Nesse sentido, realizamos leituras que aproximaram dos colaboradores da pesquisa, nesse caso, indígenas acadêmicos; participamos de eventos que retrataram os *Apinajé*, consultamos o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) da LEdoC, e examinamos outros materiais os quais tivemos acesso.

Além disso, realizamos entrevista de história oral temática, levantando informações sobre aspectos históricos, políticos e socioambientais do povo *Apinajé*. Entretanto, usamos documentos variados, não somente os escritos como: fotografias, vídeos, cartazes e outros. O sujeito que narra é também aquele que se coloca na história, expressando sua subjetividade, em que ele se constitui como ser. Por meio dessa pesquisa, o leitor compreenderá como os indígenas acadêmicos *Apinajé* significam as práticas musicais na universidade, que envolvem a sua vida em aspectos individuais, sociais e culturais.

Os objetivos da pesquisa é um dos elementos levado em consideração quando se realiza a escolha dos colaboradores, para a entrevista de história oral, segundo Alberti (2004).

Os objetivos são: Investigar as percepções dos indígenas acadêmicos Apinajé sobre suas relações interculturais na LEdoC - Artes e Música, vinculado ao Campus da UFT de Tocantinópolis. Os objetivos específicos foram averiguar se existe diálogo entre os sujeitos, como forma de possibilitar a troca de experiências, identificar práticas musicais contextualizadas na universidade que envolvam a cultura do povo Apinajé e verificar qual o sentido da experiência musical, vivenciada no curso, para esses alunos.

Alberti (2004) apresenta “[...] se os objetivos da pesquisa forem claros, será possível dar um primeiro passo em direção à resposta, determinando que tipo de pessoa entrevistar” (ALBERTI, 2004, p.31). A referida autora, considera que, no processo de seleção dos entrevistados do grupo em estudo, “[...] em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2004, p.31-32).

Sendo assim, a escolha dos entrevistados não deve se ater a uma opção quantitativa, mas sim qualitativa, identificando colaboradores que vivenciaram a experiência, tornando suas falas significativas para a pesquisa. É importante mencionar que as entrevistas de história oral foram a base dessa tese, servindo como fonte principal, a serem utilizadas pelo historiador de modo a entender as experiências dos colaboradores.

Ao abordar sobre a tarefa do historiador, na História Oral, como forma de produzir uma maior confiabilidade quanto às fontes que, para Portelli (2016, p. 18), consiste em “[...] fazer o cruzamento das informações, checando cada narrativa contra outras narrativas e outros tipos de fontes”. Assim, ele aponta, como Meihy e Ribeiro (2011) ao discursarem sobre a história oral híbrida, a necessidade de se buscar informações e análises em outros documentos e não somente nas entrevistas de história oral.

Sobre a importância e fascinação das fontes orais, Portelli (2016, p. 18) apresenta como motivo “[...] de que elas não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significados através do trabalho de memória e do filtro da linguagem”. Então, para o autor, a História Oral consiste nas histórias dos eventos, que se reconstróem por meio da historiografia, “[...] a história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória” (PORTELLI, 2016, p. 18). A memória, para o autor, não consiste somente em guardar informações, mas é um ambiente que sofre constantemente processos de elaboração e reconstrução de significados.

Outra questão, apontada por Portelli (2016, p. 21), é sobre o que existe de mais importante sobre a natureza dialógica do trabalho de história oral. Segundo ele, esse trabalho com a história oral “[...] não termina com a entrevista ou mesmo com a publicação: ele precisa encontrar maneiras de ser útil aos indivíduos e as comunidades envolvidas”. Assim, pretendemos, primeiramente, devolver uma cópia de cada entrevista a cada um dos entrevistados e, como forma de disseminação desse conhecimento, ao final da pesquisa, além da cópia que será entregue à biblioteca, onde há o doutorado, será entregue também na UFT de Tocantinópolis e nas escolas das aldeias vistas pelos *Apinajé* como centrais, ou seja, São José e Mariazinha. Além de compartilhar na íntegra, via e-mail, com colaboradores participantes da pesquisa e professores do curso.

A partir dessa pesquisa será pensado para a comunidade *Apinajé* um projeto sobre música, que seja útil para esses povos, adotando estratégias de descolonização e práticas pedagógicas interculturais, em que as diferenças sejam valorizadas. Porém, nada impede que professores de outras áreas do conhecimento criem projetos e desenvolvam práticas de ensino tendo como ponto de partida esse trabalho.

2.2 Entrevista de história oral em tempos de pandemia

A pandemia da COVID-19 trouxe impactos de toda ordem, atingindo o campo acadêmico, o que inclui as pesquisas com povos originários. O Estado teve de adotar medidas como *lockdown*, isolamento social e, em alguns lugares, de acordo com o movimento do vírus, sem nem um planejamento global ou nacional. Essas decisões foram tomadas como forma de diminuir o contágio e a propagação do vírus.

O Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), publicou, em 17 de março de 2020, a portaria de nº 419, que estabelece medidas temporárias de prevenção à infecção e à propagação do novo coronavírus (COVID 19). Ela prevê, em seu artigo 4º, a suspensão de “todas as atividades que impliquem contato com comunidades indígenas isoladas”.

Em 23 de Março de 2020, o Poder Executivo de Tocantinópolis baixou o Decreto 008/2020, que dispõe sobre medidas temporárias de contenção ao novo coronavírus em que se incluiu a proibição de não indígenas em áreas indígenas, exceto para serviços essenciais, o que ocasionou a impossibilidade de pesquisadores do povo *Apinajé* adentrarem nas terras desses povos com o objetivo de coletar dados para suas pesquisas.

Em razão da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, muitos pesquisadores se sentiram desolados sobre a possibilidade de continuarem com suas pesquisas de campo, tendo de buscar alternativas que levasse à conclusão de seus estudos, principalmente os que optaram pela etnografia e por história oral, que tem como primícia o contato físico entre pesquisador e colaboradores. Até mesmo porque ninguém sabe quando tudo irá se normalizar, isso se realmente houver essa tal normalização, como nos diz Ailton Krenak.

Reis (2020) ao se referir à COVID 19 afirma que enquanto o mundo girar em torno de um sistema baseado “[...] na estratificação e na desigualdade social, ancorado na lógica das iniquidades racial, sexual e socialmente produzidas em uma sociedade para a qual a metáfora da doença mais se avizinha ao eufemismo [...]”, não haverá normalidade (REIS, 2020, np).

Reis (2020, np) faz uma comparação entre fim do colonialismo e a pandemia. Para ele, da mesma forma que o período colonial “[...] não estancou a sanha colonial, mas engendrou outras formas de dominação e produção de subalternidade, o fim da pandemia não significa a emergência de um novo mundo ou de qualquer paraíso idílico, superada a ameaça viral”. O fim da pandemia deixará as mazelas sociais muito acentuadas, bem mais do que antes dela surgir.

Albert (2020), ao se referir à catástrofe do coronavírus, apresenta a necessidade de repensarmos o rumo de nosso mundo. Assim, é necessário repensar as pesquisas. Pensar alternativas na pesquisa, também envolve processos éticos visto que a entrada de pessoas não indígenas nas aldeias pode levar a propagação do vírus entre os indígenas, caso não exista um controle sanitário no local que envolva a aplicação de testes da covid, aos visitantes, antes da entrada.

Nessas condições, autores se dispuseram a trazer o tema de investigações em tempos de pandemia para o debate. Temos como exemplo, o trabalho do professor e antropólogo Daniel Miller do Colégio Universitário de Londres, que apresenta formas de desenvolver uma etnografia em momentos de pandemia em que se exige um isolamento social. Miller (2020) enfatiza que discussões sobre ética estão associadas, na academia, somente a questões que ele denomina de “ética burocrática” que envolve preenchimento de “[...] formulários de consentimento, comitês de ética e observância de preceitos” (MILLER, 2020, p.05).

Para o autor, a pesquisa *on line* nesse momento que estamos atravessando trata-se de questões éticas, pois a ética “[...] é não prejudicar as pessoas”, uma vez que existe um motivo para se realizar uma investigação a distância e “[...] é justamente por causa dessa crise que estamos passando atualmente” (MILLER, 2020, p.05). Porém, mesmo com todas as

dificuldades que estamos enfrentando nesses tempos de pandemia, é possível se realizar um trabalho “[...] original, significativo e perspicaz como etnografia” (MILLER, 2020, p.5). Vale mencionar que, apesar de Miller (2020) tratar desse assunto no Campo da Etnografia, suas discussões são úteis em outras metodologias de pesquisa que envolvam pesquisa de campo, como o uso da História Oral.

Ao buscar algo sobre História Oral em tempos de pandemia, nos deparamos com o texto intitulado “Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas a distância” (2020) de Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães, professores da Universidade de São Paulo(USP), publicado na Revista do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em que os autores discutem sobre “a possibilidade de realização de entrevistas online, conduzidas de acordo com os princípios da história oral” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 01).

Nesse contexto de pesquisa de História Oral, em espaço tecnológico, é mister informar sobre a criação do aplicativo “Minha vida na pandemia”, criado pelos pesquisadores da Rede NEHO - Núcleo de Estudos em História Oral, da Universidade Federal do ABC – UFABC, para possibilitar a inserção de experiências. Por meio desse aplicativo é possível escutar e registrar sua história de vida ou seus diários.

Figura 6 - Cartaz de divulgação da *live* sobre o aplicativo



Fonte: UFABC, Facebook da rede NEHO⁴¹.

⁴¹ Facebook: www.facebook.com/DigitalPluralUFABC

O aplicativo é um trabalho colaborativo que foi possível se concretizar em tempos de pandemia e está ligado ao projeto da Plataforma Digital Plural da UFBC. O site da Plataforma, ao se referir a esse *app*, apresenta que “Esta é uma ação de solidariedade e apoio diante da crise atual, cujo objetivo também é produzir documentos históricos para que as futuras gerações possam conhecer uma História Pública e Comunitária da Pandemia de Covid-19” (UFABC⁴², 2021).

Um outro espaço virtual que é importante mencionar, trata-se do Museu da Pessoa⁴³, em que no seu portal é possível contar histórias que ficam registradas como um acervo do museu. No envio dos relatos, além de textos é possível incluir vídeos e fotografias como forma de enriquecer as narrativas e que futuramente poderão serem compartilhadas e até mesmo usadas como fontes de pesquisa.

Santhiago e Magalhães (2020), ao abordarem sobre a realização de entrevistas conduzidas de acordo com os princípios da história oral no ambiente digital, dizem que o conceito das relações sociais altera-se no decorrer do tempo, podendo acontecer em ambientes virtuais sem haver a necessidade da presença física no ambiente. Os autores propõem mudanças quanto às interações em História Oral, visto que, por muito tempo, acreditou-se que a entrevista só era possível de forma presencial, no entanto, segundo eles, a pandemia da COVID-19 veio para acelerar esse processo de discussão, tornando-se inevitável a realização de uma revisão nesse sentido. Segundo os referidos autores, a “[...] ausência física do corpo não impede o êxito de uma entrevista” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 03).

As experiências dos autores em pesquisas realizadas antes da pandemia e que usaram entrevistas apontam ótimos resultados, com a junção, em alguns momentos, de entrevistas virtuais e presenciais. Segundo Santhiago e Magalhães (2020, p.09), “[...] a opção não se deu por comodismo, pois seria deveras interessante e desejável a interação presencial, mas a impossibilidade de se chegar pessoalmente a alguns dos entrevistados”. Nessa direção, eles chamam atenção para alguns cuidados que o pesquisador precisa ter ao realizar uma entrevista à distância.

Em primeiro lugar, uma maior atenção à qualidade da gravação do áudio, tendo em vista que o som pode se dispersar na interação mediada pelo computador, gerando ruídos desnecessários. Outro cuidado é garantir ao entrevistado toda a informação sobre o pesquisador e sobre o projeto de

⁴²Link: <https://cursos.ufabc.edu.br/digitalplural/rede-neho/aplicativo-rede-neho/>

⁴³ Link: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/intro-conte-sua-historia>

pesquisa, de modo que ele fique assegurado em relação à confiabilidade do projeto e a idoneidade do entrevistador. Além disso, é necessário que se combine com o entrevistado a forma de autorização de uso, seja ela gravada (como no caso desses projetos) ou assinada e escaneada, para garantir futuros usos (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p.9).

Esses cuidados também são necessários em entrevistas presenciais, pois é importante obter uma boa qualidade sonora visto que ajuda na transcrição. O entrevistado precisa saber do que se trata o projeto de pesquisa e, caso não conheça o pesquisador, este tem de falar sobre sua pessoa em forma de apresentação, assim como informar sobre a autorização e a maneira que será realizada a pesquisa.

Santhiago e Magalhães (2020) citam o *Skype* como uma das ferramentas que eles utilizaram. Nesta pesquisa foi usado o *Google Meet* que é um recurso já utilizado pelos estudantes da UFT para terem acesso às aulas durante a pandemia. Optou-se por esse aplicativo por entender que os indígenas acadêmicos têm certa habilidade com essa ferramenta, ou seja, apresentam uma maior familiaridade. O *link* do endereço foi disponibilizado pelo *whatsapp* aos participantes e administrado pela pesquisadora.

Apresento a seguir um quadro com o nome dos colaboradores, data da entrevista de história oral, tempo do diálogo e local que eles se encontravam no momento.

Quadro 2 - Panorama das entrevistas

Nome	Data	Local	Tempo de duração
Rafael Ribeiro Apinajé	07.12.2020	Casa de amigo na cidade de Tocantinópolis	55 min. E 43 seg.
Ediney Fernandes Sotero Apinajé	26.02.2021	Escola Estadual Indígena Matyk na Aldeia São José	1h e 52 min.
Célio Ribeiro Apinajé	21.03.2021	Escola Estadual Indígena Matyk na Aldeia São José	45 min. e 34 seg.
Delma Dias Sousa Apinajé	08.07.2021	Escola Estadual Indígena Matyk na Aldeia São José	36 min. e 50 seg.

Fonte: Elaborado pela autora.

É pertinente destacar também alguns princípios que não podem ser rompidos na História oral, seja ela em ambiente virtual ou real, “[...] o compromisso com a criação e a preservação de novas fontes, a atenção e o respeito ao entrevistado, a garantia de pluralidade

de pontos de vista na pesquisa, a compreensão das implicações das circunstâncias de produção sobre a fonte, e assim por diante” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 15).

Nesta pesquisa, por meio da metodologia de História Oral em ambiente virtual pelo *google meet*, entendemos que as fontes coletadas por meio da interação entre pesquisadora e colaboradores geraram literatura, pois como nos diz Compagnon (1999, p. 222), “A história é uma construção, um relato que, como tal, põe em cena tanto o presente como o passado; seu texto faz parte da literatura”. Assim, é esse movimento histórico que pretendemos fazer com as fontes coletadas.

2.3 O processo de transcrição

No processo de transcrição das entrevistas de história oral foi mantida a fala literal das narrativas, preservando a linguagem vernácula e coloquial dos colaboradores. De acordo com Portelli (2016, p.20), “[...] ao preservar na escritura, tanto quanto possível, a linguagem vernácula e coloquial com a qual as histórias geralmente são contadas, insistimos que o significado de um evento não pode ser separado da linguagem na qual ele é lembrado e narrado”.

Assim, as falas dos colaboradores indígenas, sobre práticas musicais, não podem ser tratadas de forma apartada do modo de rememorar e narrar suas experiências, pois ao transcrever temos de ter o cuidado de “[...] deixar ao menos um traço da origem oral, narrativa, dialógica dos materiais com que trabalhamos” (PORTELLI, 2016, p.20).

Em momentos que os colaboradores deram risos serão apresentados entre parênteses (riso). Quando o colaborador demonstrar sentimentos ou gestos também será indicado entre parênteses (tossiu e elevou a mão à boca etc.). Quando o pesquisador responder algo entre a fala do colaborador ou vice-versa – será apresentado entre colchetes no meio da narrativa.

Essas entrevistas de história oral coletadas formarão um “banco de histórias” que, futuramente, poderão ser consultadas com outro viés de pesquisa. Esse documento organizado será denominado “banco de histórias musicais dos *Apinajé*”, que retratam as suas experiências, significados que atribuem em seus diálogos com a música nas práticas musicais da universidade.

2.4 O processo de análise

A possibilidade de realizar entrevistas de história oral, com pessoas de grupos sociais distintos, não exime o pesquisador da interpretação e análise do material colhido. “Falar de história democrática pode levar ao equívoco de tomar a própria entrevista não como fonte – a ser trabalhada, analisada e comparada a outras fontes –, e sim como história.” (ALBERTI, 1996, p. 05). “Para analisar uma entrevista, é preciso também ter sempre em mente outras fontes– primárias e secundárias; orais, textuais, iconográficas etc.” (ALBERTI, 2013, p. 07). Fontes como as citadas por Alberti (2013) foram incluídas no processo de análise das entrevistas de história oral dessa tese.

No processo de análise das entrevistas de história oral dessa tese, a construção foi realizada tendo como base o que Thompson, (1992, p.303) chama de “coletânea de narrativas” que foram agrupadas em fragmentos “em torno de temas comuns”. Também foi feita a análise cruzada, que para Thompson (1992, p.303) “[...] a evidência oral é tratada como fontes de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo”. No texto expositivo, o cruzamento das entrevistas de história oral, deste estudo, foi feito por temas comuns.

No texto expositivo foi usada a fala literal dos colaboradores, pois para Alberti (2013, p. 10) ao “[...] analisarmos uma entrevista de história oral, assim como qualquer documento, é preciso respeitar a ordem das palavras do entrevistado e as próprias palavras que ele elege”.

Por outro lado, decidimos por omitir em forma de parênteses (...)o nome dos professores da LEdoC que foram citados durante o processo da entrevista de história oral como forma de manter o sigilo dos mesmos e evitar constrangimentos.

2.5 Os aspectos éticos

Na pesquisa, que se vale de história oral, faz-se necessário seguir alguns aspectos legais para a concessão da entrevista. O Conselho Nacional de Saúde, por meio da resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, estabeleceu as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Esses servirão como base para a realização da pesquisa.

Para acatar o princípio da dignidade humana, é imperioso dizer que toda a pesquisa se processa após assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos sujeitos, indivíduos ou grupos para que manifestem a sua concordância à participação na pesquisa. A

princípio pensou -se no TCLE impresso em duas vias originais, e que seriam arquivados pela pesquisadora responsável, e o outro fornecido ao colaborador.

Devido a Pandemia da Covid 19, que impossibilitou a ida presencial às aldeias, a forma do TCLE foi alterada. No caso dos colaboradores indígenas acadêmicos, o TCLE foi apresentado de forma oral, por meio da plataforma *google meet*, para os referidos colaboradores aceitarem participar da pesquisa e cederem a permissão do uso das entrevistas, concordando que o material seja utilizado para fins de pesquisa.

No momento do encontro virtual, a pesquisadora se comprometeu em ler e esclarecer todas as dúvidas dos entrevistados. A pesquisadora também explicou, aos colaboradores, antes do encontro virtual, por meio do *whatsapp*, o que era a pesquisa, do que se tratava e se eles tinham interesse em participar. O TCLE somente foi impresso e assinado pelo líder da Associação *PEMPXÀ*, por ser possível recolher a assinatura por meio do contato presencial antes da propagação do vírus. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável.

A coleta de dados da entrevista de história oral, por meio do *google meet*, também não deixa de fazer parte da ética da pesquisa. Como diz Miller (2020), as questões éticas incluem não colocar as pessoas em riscos, por isso a importância de se utilizar a pesquisa *online* em tempos pandêmicos.

Os riscos da pesquisa estão relacionados ao desconforto em ter que colaborar com a pesquisa por meio de um ambiente virtual e constrangimentos ao responder o roteiro utilizado pela pesquisadora durante a entrevista de história oral. Na tentativa de minimizar esses riscos, foi mantida a confidencialidade (expressa no TCLE) apresentado de forma oral, por meio da plataforma *google meet*.

2.6 Critérios utilizados para a elaboração do protocolo de entrevista de história oral

Na elaboração do protocolo de entrevista de história oral, tomamos por princípio o objetivo geral desta tese que consistiu em investigar as percepções dos indígenas acadêmicos *Apinajé* sobre suas relações interculturais na LEdoC - Artes e Música, vinculado ao Campus da UFT de Tocantinópolis. Tomamos como objetivos específicos averiguar se existe diálogo entre os sujeitos, como forma de possibilitar a troca de experiências, identificar práticas musicais contextualizadas na universidade que envolvam a cultura do povo *Apinajé* e verificar qual o sentido da experiência musical, vivenciada no curso, para esses alunos. Desses objetivos elaboramos um roteiro, contendo cinco blocos de questões temáticas como forma de facilitar o diálogo, incentivando os colaboradores a responderem as questões de pesquisa.

Retomamos algumas leituras que falam sobre História Oral como de Meihy e Ribeiro (2011). Ao falarem sobre o caderno de campo os autores propõe que esse instrumento de pesquisa funcione como uma espécie de diário em que as ações sejam apresentadas de forma prática funcionando como um inventário.

Para os autores esse caderno de campo precisa conter informações sobre a realização dos contatos, os modos para se chegar até os entrevistados, a maneira que aconteceu as gravações, e outras ocorrências que podem terem acontecido durante o processo. Além disso, deve conter as impressões do pesquisador sobre aquela entrevista e em relação a outras caso tenha ocorrido anteriormente e também fazer uma projeção para o futuro das que ainda estão para vir. Deve conter os registros dos “[...] problemas de aceitação das ideias dos entrevistados bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.132-133).

A partir dessas leituras, buscando se constituir como pesquisadora em História Oral, e manter a relação dialógica com os colaboradores da pesquisa, passamos a pensar na valorização da voz, da experiência, da identidade, na história das minorias, tentando a superação dos modelos ocidentais, no caminhar para uma interculturalidade crítica ((WALSH, 2013). Alguns pontos desse protocolo de entrevista é um exercício que fazemos do que relatamos em nosso caderno de campo.

Os critérios para a seleção dos colaboradores foram zelosamente pensados levando-se em consideração o foco da pesquisa que foi investigar as percepções dos indígenas acadêmicos *Apinajé* sobre suas relações interculturais na LEdoC. A princípio pensamos em entrevistar um acadêmico de cada aldeia que frequentam o curso. Mas como o objetivo não estava nas aldeias e sim na universidade, optamos por alunos que cursam a LEdoC e participaram das aulas de música.

Aos dias 10 de outubro de 2019 saímos de Tocantinópolis para a aldeia São José com o objetivo de pegarmos a assinatura do líder da associação. Tínhamos acordado anteriormente com ele o horário e a data do nosso encontro por meio do *Whatsapp*, entretanto o mesmo não se encontrava no local agendado previamente.

Fomos informados por outros indígenas que o mesmo se encontrava na aldeia vizinha pois estava acontecendo algumas práticas da cultura de tradição indígena *Apinajé*. Ao nos dirigirmos para o local, fomos recebidos pelo pai do presidente da associação que nos informou que estava aguardando o filho e que naquele dia ainda aconteceria a corrida de flecha e o preparo do “*paparuto*” que apresentamos no capítulo sobre os *Apinajé*.

Nessa aldeia, estavam reunidos vários indígenas, entre eles, Zé Cabelo que é um cantador *Apinajé* muito conhecido. Após passarmos um bom tempo nesse lugar, e termos vivenciado o preparo do “*paparuto*” retornamos para a cidade, e sem a autorização, pois o líder da *PEMPXÀ* na época, não apareceu até o momento que estávamos no local.

Nesse processo, em conversa informal sobre o assunto da assinatura com uma pessoa que faz trabalhos religiosos com os *Apinajé*, fomos informados que a tia do líder da *PEMPXÀ* mora na cidade de Tocantinópolis e em suas viagens para a defesa do seu povo costumava passar por lá. A religiosa se prontificou em ficar com o Termo de Anuência e pegar a assinatura.

Entre todos os contratemplos, a religiosa conseguiu a assinatura do líder da *PEMPXÀ* que foi datada em 20 de dezembro de 2019 e devolvida a nós depois. Posteriormente, veio a pandemia e comecei a me preocupar se realmente ainda faria essas entrevistas de história oral em virtude de terem proibido a entrada de pessoas não indígenas nas aldeias *Apinajé*.

Houve momentos em que pensamos mudar a metodologia e até mesmo o foco da pesquisa. Logo, fazendo algumas buscas no *Google* sobre a possibilidade de entrevistas a distância, nos deparamos com dois textos que abordam justamente a situação da pesquisa em tempos de pandemia - Miller (2020) e Santhiago e Magalhães (2020) que nos auxiliaram a direcionar a realização das entrevistas de história oral pelo *Google meet*.

Isso para mim foi um dos maiores desafios. Pensamos, como entrar em contato com esses alunos? Nesse período já estávamos de licença para estudo, mas devido a nossa atuação com eles na sala de aula e no PIMI ainda mantínhamos em nossa agenda do celular alguns números. Assim decidimos iniciar esse primeiro diálogo por meio do *Whatsapp*. Começamos a entrar em contato com os possíveis colaboradores da pesquisa para a realização da entrevista de história oral por meio do *Google meet*.

Após diálogo no *Whatsapp*, em 07.12.2020 conseguimos realizar a primeira entrevista com o indígena Rafael da aldeia Cocal Grande no *Google meet*. O horário marcado foi às 08h, no entanto o colaborador apareceu às 10:30h. Considerando a dinâmica do tempo dos povos indígenas serem diferentes do não indígena, costumávamos ficar esperando por eles além da hora agendada.

A entrevista de Rafael foi realizada na casa de seu amigo que mora na cidade de Tocantinópolis. O colaborador alegou a sua ida para lá por causa do sinal da internet na Aldeia São José que é precário, ou seja, o sinal não é bom. Em tempos pandêmicos, ele e sua família se encontravam bem de saúde e não tinham contraído o vírus.

No caso de Ediney, ao combinarmos o dia da entrevista ele sugeriu a data 25.02.2021 e caso não aparecesse seria no dia 26.02.2021. Nessa situação ficamos aguardando-o no dia 25 e como realmente não adentrou no link do *Google meet* enviado no seu *Whatsapp*, a entrevista ocorreu no dia 26 às 9h da manhã. O colaborador e sua família se encontravam bem de saúde e não apresentavam sintomas que remetessem a pandemia.

No dia 21.03.2021 realizamos a terceira entrevista com Célio no *Google meet*. O horário marcado foi 08h, porém o colaborador apareceu às 9:30h. Seguindo a mesma regra da espera por Rafael, ficamos aguardando o tempo dele.

Célio justificou seu horário de chegada alegando que o dia tinha amanhecido chuvoso na aldeia, então resolveu esperar um pouco para se dirigir até a escola na aldeia São José. A entrevista desse, foi mais limpa auditivamente do que a anterior, que o colaborador estava na cidade. Ele e sua família gozavam de perfeita saúde nesse dia.

No dia 08.07.2021 realizamos a quarta entrevista com Delma às 18 h pois segundo ela era o melhor horário pois já tinha efetuado grande parte de suas tarefas. Assim como no caso de Rafael e Célio, tivemos que aguardá-la. A colaboradora apareceu às 19 h e se encontrava bem de saúde juntamente com sua família. No final das entrevistas sempre recomendamos para que eles se cuidassem e seguissem os protocolos do MS na contenção do vírus.

Durante a coleta dessas entrevistas de história oral por meio do *Google meet*, tentamos contato com outros alunos do curso por meio do *Whatsapp*, porém não obtivemos êxito por terem trocado seus números de telefone, o que é muito comum entre eles. Durante o período de coleta dessas entrevistas já iniciamos o processo de transcrição das mesmas feito pela própria pesquisadora.

As quatro entrevistas foram realizadas em ambiente virtual por meio do *Google meet*. Como forma de autorizar a publicação dos dados contidos nas falas e por uma questão de ética, cada educando autorizou o uso para fins dessa pesquisa de forma oral em substituição ao termo de autorização escrito.

2.7 O campo empírico

2.7.1 A Universidade Federal do Tocantins

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) tem sua sede localizada no estado do Tocantins, na cidade de Palmas. É uma universidade pública, integrante da Rede Federal de Educação, vinculada ao Ministério de Educação (MEC). Foi instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000, tornando-se Fundação Universidade Federal do Tocantins (FUFT) e, conforme o art. 207 da Constituição Federal (1988), “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Nesse sentido, a FUFT tem promovido atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em consonância com a legislação.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI (2016-2020), apesar de a UFT ter sido criada em 2000, “[...] iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins (Unitins), mantida pelo Estado do Tocantins” (UFT, 2016-2020, p. 12).

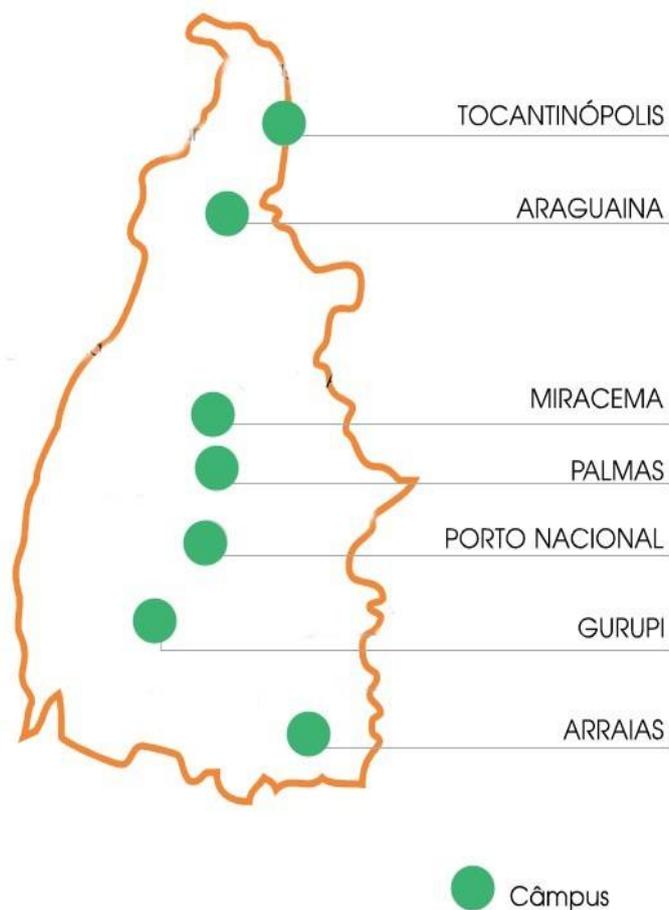
Segundo seu Planejamento Estratégico, referente a 2019 até 2022, a UFT tem como missão “formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da

Amazônia Legal”. O decreto nº 4.279, de 21 de junho de 2002, dispõe sobre a organização administrativa da FUFT e determina outras providências em seu art. 1º, § 1º, dentre elas a de que a FUFT “[...] terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária.”

A visão da UFT, de acordo com o PDI, é ser reconhecida nacionalmente até 2022 pela excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. De acordo com esse mesmo documento, para o cumprimento da missão proposta, é preciso desenvolver alguns valores voltados para o Respeito à vida e à diversidade; a Transparência; o Comprometimento com a qualidade; a Criatividade e inovação; a Responsabilidade social e a Equidade. Entre os grandes pilares estratégicos que a Universidade pretende desenvolver encontra-se: a atuação sistêmica, articulação com a sociedade, o aprimoramento da gestão e a valorização humana.

Essa Universidade está presente em outras cidades do Estado como: Araguaína, Arraias, Miracema, Tocantinópolis, Gurupi e Porto Nacional, em que são ofertados mais de 60 cursos de graduação. Nessa Instituição são oferecidos, também, os Cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu*. Esses pertencem a diferentes áreas do conhecimento perpassando pelas exatas, humanas, agrárias, saúde, biológicas, sociais aplicadas, engenharia, Linguística, Letras e Artes, interdisciplinar. A LEdoC é ofertada nas cidades de Arraias e Tocantinópolis. A habilitação de Arraias é Artes Visuais e Música e em Tocantinópolis é Artes e Música.

Figura 7 - Mapa dos Campus da UFT



Fonte: PDI (UFT, 2016-2020, p.21).

A UFT está em processo de desmembramento. A partir da criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), os campus de Araguaína e Tocantinópolis passaram a pertencer a UFNT e os demais a UFT. Assim, a LEdoC em estudo faz parte da UFNT que se encontra em processo de transição.

Além disso, a UFT oferece o ensino a distância, desde 2006, com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE), como meio de expandir e facilitar o acesso à oferta de cursos e programas de educação superior no país. Os polos de ensino a distância da UFT abrangem, também, locais que ainda não existem campus universitários, como exemplo, Araguatins e Ananás, no Bico do Papagaio.

De acordo com o PDI da UFT, no caso de alterações no PPC, deve-se levar em consideração alguns princípios como:

- I. comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes na Universidade, respeitadas as políticas de ações afirmativas;
- II. qualidade da educação oferecida nos cursos de graduação;

- III. gestão democrática;
- IV. autonomia e liberdade para pensar, produzir e divulgar o conhecimento e os saberes, respeitando as concepções e práticas pedagógicas diferenciadas;
- V. valorização do magistério (formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, salários adequados, entre outros);
- VI. indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- VII. participação de toda a comunidade acadêmica e de diferentes segmentos sociais;
- VIII. avaliação permanente de seus processos e resultados;
- IX. considerações às especificidades locais e regionais; (UFT, 2016-2020, p. 27).

O documento apresenta nove princípios que precisam ser considerados caso sejam necessários elaborar, implementar, avaliar ou reformular um PPC. Em relação à escolha dos conteúdos, o PDI orienta que sejam analisados “[...] tomados por base as competências e habilidades específicas preconizadas pelo Ministério da Educação, por meio da emissão de diretrizes curriculares. Além de procurar atender as especificidades locais e regionais, dos 7 (sete) Campus universitários” (UFT 2016-2020, p. 30).

Ao tratar sobre as políticas de assistência estudantil, o PDI apresenta que “[...] constitui-se num conjunto de ações voltadas para a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, da produção do conhecimento, da melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida” (UFT 2016-2020, p. 74).

Essa política é composta pelos seguintes programas e ações: Programa de Integração dos Discentes Ingressantes, Programa Auxílio Alimentação, Programa de Moradia, Programa de Transporte, Programa Auxílio Permanência, Programa de Esportes, Recreação e Lazer, Programa de Apoio à Participação dos Discentes em Eventos, Programa de Avaliação e Acompanhamento, Programa de Promoção à Saúde, Programa Auxílio Creche, Programa de Apoio ao Discente Ingressante. Esses programas têm contemplado alguns alunos da LEdoC.

Na Universidade, existe um comitê da Política de Ações Afirmativas, que está interligado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex). Ela auxilia o processo de debates e ações que envolvem quilombolas, indígenas, camponeses e outros, discutindo políticas afirmativas, com foco na permanência e sucesso dos estudantes, principalmente indígenas e quilombolas.

A UFT é uma das universidades pioneiras no que se refere à destinação das cotas. Desde 2004, por meio da resolução 3A/2004, elaborada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e pela Secretaria Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), ela reserva 5% das vagas dos vestibulares para indígenas. No ano de 2011, foi elaborada a nova resolução CONSEPE nº 10/2011, que manteve a cota de 5%. Em 19 de

novembro de 2013, levando em consideração o § 2º o art. 10 da Portaria nº. 18, de 11 de outubro de 2012, do MEC, a UFT aprova 5% das vagas para quilombolas, servindo como uma forma de reparação pelos anos de escravidão no Brasil. Sobre as cotas indígenas, Luciano Baniwa (2006, p.65) apresenta que,

[...] o sistema de cotas tem exatamente o propósito de amenizar e de corrigir, pelo menos em parte, a vergonhosa desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras. É absolutamente desigual e injusto que estudantes indígenas de aldeias, negros das periferias das grandes cidades, que durante toda a vida vivenciaram as péssimas condições do ensino público, concorram a algumas pouquíssimas vagas nas universidades com os filhos das elites que sempre estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e ainda puderam contar com seletos cursos preparatórios especializados (LUCIANO BANIWA, 2006, p.65).

Assim, o sistema de cotas é uma Política de Estado, pois hoje tem força de lei, abrangendo não somente as populações indígenas, mas, também, os negros e outras classes da sociedade, como exemplo, pessoas que estudaram em escolas públicas. Vale destacar que a UFT vem tentando cumprir o seu papel nesse sentido.

O PDI da instituição atende as necessidades da organização, principalmente no que diz respeito ao atendimento das minorias. Ele prevê, entre os seus valores, o respeito à diversidade, tendo como um dos seus grandes pilares a valorização humana. No entanto, o que é previsto, precisa ser garantido na prática e não ficar apenas em documentos institucionais como o próprio PDI.

No PDI, entre as áreas prioritárias de atuação, encontra-se: Identidade, Cultura e Territorialidade e Educação. Dessa forma, a Universidade tem desenvolvido ações voltadas para a educação em que envolve indígena, educação rural e de jovens e adultos. No entanto, por outro lado, muitas vezes, quando esse jovem chega ao espaço universitário, ele[espaço] não está completamente preparado para atender as minorias.

A Política de Assistência Estudantil prevista no PDI da UFT, como Moradia estudantil, Restaurantes Universitários, quase sempre não atendem a todos. Em relação aos restaurantes, temos como exemplo o próprio campus de Tocantinópolis que não possui essa assistência, o que obriga os alunos a comprarem seus próprios alimentos com seus recursos e no preço que o mercado local disponibiliza.

2.7.2 Campus de Tocantinópolis

O Campus Universitário de Tocantinópolis, localizado no extremo norte do estado, na região denominada Bico do Papagaio, em fronteira com o Estado do Maranhão, funciona em dois prédios. O primeiro conhecido como Campus Babaçu devido ao local ter muitos babaçuais, na Rua 06, s/n, Bairro Vila Santa Rita, e o segundo na Avenida Nossa Senhora de Fátima, s/n, Bairro Centro.

A população de Tocantinópolis conta com aproximadamente 23 mil habitantes. De acordo com fontes históricas, a chegada de padres jesuítas na região iniciou a criação do município, que antes era denominado Boa Vista, sendo, hoje, essa denominação dos bairros da cidade que se dividem em Boa Vista I, Boa Vista II e Boa Vista III. A cidade só recebeu o nome de Tocantinópolis no ano de 1943. Esses padres se deslocaram para essa área com o foco de catequizar os povos indígenas do Norte.

No entanto, antes desses jesuítas e da criação do município, havia a ocupação do território por diferentes povos indígenas. De acordo com Padovan (2011) ao falar das práticas de poder e civilização por meio da catequese afirma que no lado norte de Goiás que hoje é Tocantins e para o sul do Maranhão, “a desestruturação das terras e o extermínio da população Caraô ou Krahô, bem como dos povos Apinayés, prolongou-se em diferentes momentos de conflitos, em consonância à organização interna de cada nação indígena e etapas de ocupação de seus territórios” (PADOVAN, 2011, p. 47). Isso mostra que outros ameríndios já se encontravam nesse território e sofreram colonização.

A UFT, em Tocantinópolis, com o objetivo de oferecer Educação Superior, oferta os seguintes cursos de graduação: Ciências Sociais (Licenciatura), Educação do Campo (Licenciatura), Educação Física (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura) e Direito (Bacharelado).

A LEdoC – Artes e Música está cadastrada no MEC com o código E-MEC: 1316023. A sua criação se deu por meio da Resolução nº 10 do CONSUNI, em 25 de setembro de 2013, sendo autorizado por meio da Resolução nº 6 do CONSEPE, em 22 de janeiro de 2014 e obteve seu reconhecimento por meio da Portaria Normativa MEC nº 23, de 21/12//2017, que foi publicada no DOU de 22/12/2017, Seção 1, p. 35.

A LEdoC funciona de forma presencial nos turnos matutino e vespertino, podendo ser integralizado no tempo mínimo de oito semestres e, no máximo, de doze. Ela é fruto das lutas

dos movimentos sociais do Tocantins, que queriam garantir uma educação específica para os povos que moram e vivem no campo.

A LEdoC tem como objetivo geral, conforme seu PPC, oferecer ao ingressante uma formação “[...] contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro”. Os objetivos específicos, segundo esse mesmo documento são,

- Formar professores para o exercício da docência na área de conhecimento Códigos e Linguagens nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio com ênfase em Artes e Música em consonância com a realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem no e do campo;
- Propiciar a formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de propor soluções para questões relacionadas à sua realidade na perspectiva da emancipação social e política;
- Proporcionar uma reflexão político-pedagógica crítica da educação para o trabalho, que considere as culturas, saberes e fazeres dos povos do campo;
- Contribuir na construção de alternativas de gestão e organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo;
- Promover durante todo o percurso formativo do Curso ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão orientadas para e pelas demandas educacionais, políticas e sociais das comunidades do campo num diálogo permanente entre o Tempo-Espaço Universidade e o Tempo-Espaço Comunidade (UFT, 2019, p.35).

Entre os programas institucionais de apoio ao discente, na LEdoC de Tocantinópolis são ofertados os seguintes: Programa Institucional de Monitoria (PIM), Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) e Programa de auxílio aos discentes ingressantes (PADI). Esses têm como finalidade melhorar os indicadores de ensino-aprendizagem no ambiente acadêmico, proporcionar condições de permanência e sucesso dos estudantes e a inclusão de indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O PIMI é um programa que atende especificamente os povos indígenas. Esses programas oferecem, aos alunos monitores, uma bolsa auxílio no valor de R \$400,00 (quatrocentos reais).

O Programa Institucional de Monitoria (PIM), conforme a página eletrônica da UFT⁴⁴, “[...] contempla atividades de caráter didático-pedagógico, desenvolvidas pelos alunos da

⁴⁴ Endereço: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/pim>

graduação e orientadas por professores, que contribuem para a formação acadêmica do estudante”, tendo como objetivos:

- I - melhorar os indicadores de ensino-aprendizagem no âmbito escolar;
- II - proporcionar condições de permanência e de sucesso dos alunos no processo ensino-aprendizagem;
- III - contribuir para o envolvimento dos alunos nas atividades de docência, de pesquisa e de extensão;
- IV - possibilitar a utilização do potencial do aluno assegurando-lhe uma formação profissional qualificada e sua plena inserção nas atividades acadêmicas da Universidade;
- V - intensificar e assegurar a cooperação entre professores e estudantes nas atividades básicas da Universidade; e
- VI - implementar ações do Projeto Pedagógico do Curso de graduação (PPC), do Plano Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Na LEdoC, em Tocantinópolis, diversas disciplinas já abarcaram esse Programa, tanto a da Música como as das demais áreas de conhecimento. Disciplinas como: Fundamentos da Notação Musical, Teoria e Percepção Musical I, Filosofia, Movimentos sociais, Leitura e Produção de texto e outras, já escreveram uma história de vida com esse programa.

No PADI, a proposta é que sejam ofertadas as disciplinas que têm maior déficit de reprovação. No curso, esse programa foi ofertado para atender, especificamente, as disciplinas de música, visto ser uma das que tinham um maior número de alunos que não alcançavam a média mínima para serem aprovados. Conforme Ruas Junior (2018, p. 109) “O PADI-Música teve início na LEDOC - Tocantinópolis a partir do edital Prograd de nº 12/2017 para submissão de propostas pedagógicas que visavam formar grupos de tutores para acompanhamento dos estudantes”.

O Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), segundo Silva et al., (2018, p. 80) tem como foco “[...] acompanhar os estudantes indígenas nas suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, apoiando-os em suas atividades de inserção na universidade e, ao mesmo tempo, contribuir para o sucesso e permanência dos mesmos dentro do espaço acadêmico”. Para as autoras, esse Programa é de fundamental importância na vida desses estudantes, pois contribui para suas práticas formativas na academia. O que diferencia o PIMI dos demais programas é que, além de atender especificamente os povos indígenas, os monitores que participam precisam auxiliar os estudantes em todas as disciplinas da matriz curricular.

O PIMI, na LEdoC, iniciou tendo como bolsistas somente alunos não indígenas, no entanto, no primeiro semestre de 2018, foi possível a inserção no Programa de dois indígenas

acadêmicos Apinajé, que entraram como voluntários e, posteriormente, se tornaram monitores bolsistas. O desejo de participarem como monitores no PIMI, conforme relatado por eles em uma das reuniões do Programa, foi a possibilidade de poder auxiliar seus parentes nas atividades da Universidade, pois facilitaria o acesso, considerando a aproximação territorial, pois eles já se encontram nas aldeias.

Ao iniciar essa pesquisa, a LEdoC contava com 12 disciplinas de música sendo 11 (onze) obrigatórias e 1 (uma) optativa. A organização dessas disciplinas, além de constarem no PPC de 2016, foi apresentada por Silva e Ruas Junior (2016) ao refletirem sobre as matrizes curriculares musicais das LEdoC's de Arraias e Tocantinópolis, em que os autores descrevem as ementas de cada uma. A seguir apresentamos a tabela do PPC de 2016, que contém os semestres, as disciplinas, a carga horária e sua obrigatoriedade ou não na matriz curricular.

Quadro 3 - Disciplinas de música da matriz curricular - PPC 2016

Disciplina	Semestre	Carga Horária	Condição na Matriz curricular
Fundamentos da Notação Musical	1º	60h	Obrigatória
Teoria e Percepção Musical	2º	60h	Obrigatória
Prática Coral I	3º	60h	Obrigatória
Teoria e Percepção Musical 2	3º	60h	Obrigatória
Prática coral 2	4º	60h	Obrigatória
História da Música Ocidental	4º	60h	Obrigatória
História da Música Popular Brasileira	5º	60h	Obrigatória
Instrumento Eletivo I	5º	60h	Obrigatória
Instrumento Eletivo II	6º	60h	Obrigatória
Musicologia e Etnomusicologia	6º	60h	Não obrigatória
Instrumento Eletivo III	7º	60h	Obrigatória
Fundamentos da Educação Musical	7º	60h	Obrigatória

Fonte: PPC (UFT, 2016)

No entanto, a partir das discussões promovidas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), pensou-se na necessidade de reformular o PPC com a finalidade de atender as especificidades dos povos do campo. Essa reformulação objetivou construir um Curso que privilegie uma educação musical humanizadora. A ideia de repensar o currículo, pelos membros do NDE, principalmente os do núcleo específico de música, de acordo com Bonilla e Ruas Junior (2018, p. 252) deu-se pela necessidade de refletir um currículo “[...] que dialogasse oportunamente com o vocabulário musical da região e com as realidades do campo”. Assim, foi construída uma nova matriz curricular em que se mantiveram algumas disciplinas e outras foram alteradas. Na nova versão do PPC de 2019, constam 10 disciplinas específicas de música, sendo sete (7) obrigatórias e três (3) não obrigatórias.

No 1º semestre é ofertada a disciplina “Práxis Sonora I” na qual, conforme a ementa, o aluno estudará a “Música e sua concepção em diferentes culturas”. Representações, variações e interpretação de registros musicais”, bem como, “Leitura e grafia de signos/significantes musicais e elementos constitutivos da música”. Além disso, haverá o estudo de “Parâmetros sonoros. Sistemas de afinação. Percepção e apreciação sonora. Gêneros da música popular. Espaço colaborativo de construção sonora e de programação da disciplina. Práxis em instrumento de cordas, sopro, teclas, percussão e/ou canto”, que também farão parte do estudo dessa disciplina (UFT, 2019, p. 60).

No 2º semestre, na disciplina “Práxis Sonora II”, o aluno estudará conteúdos relacionados à “Leitura e escrita de códigos musicais. Sistemas estéticos musicais: Modalismo e ou Tonalismo. Parâmetros estéticos musicais. Introdução aos elementos da composição musical. Percepção e apreciação sonora. Elementos da composição musical. Gêneros da música popular. Espaço colaborativo de construção sonora e de programação da disciplina. Práxis em instrumento de cordas, sopro, teclas, percussão e/ou canto” (UFT, 2019, p. 65).

Já no 3º semestre, na disciplina “Práxis Sonora III”, serão estudados assuntos relacionados à “Leitura e escrita de códigos musicais. Sistemas estéticos musicais: Modalismo e/ou Tonalismo. Parâmetros estéticos musicais. Aprofundamento dos elementos da composição musical. Percepção e Apreciação sonora. Gêneros da música popular. Espaço colaborativo de construção sonora e de programação da disciplina. Práxis em instrumento de cordas, sopro, teclas, percussão e/ou canto.”

Na disciplina “Fundamentos da construção de conhecimentos em música”, a ementa prevê o estudo das “Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de música em diferentes contextos educativo-musicais. Legislação e políticas públicas para o ensino de Música”. Além disso, serão estudadas “Funções sociais da música. Função político pedagógica do educador em música engajado. Fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos e psicológicos para o ensino de música”, que também serão apreciados pelos acadêmicos (UFT, 2019, p. 69).

No 4º semestre, a disciplina “Práxis Sonora IV” abordará assuntos relacionados à “Leitura e escrita de códigos musicais. Composição musical. Gêneros da música popular. Percepção e apreciação sonora. Espaço colaborativo de construção sonora e de programação da disciplina. Seminário de sistematização da práxis sonora. Práxis em instrumento de cordas, sopro, teclas, percussão e/ou canto” (UFT, 2019, p. 76).

No 5º semestre, na disciplina “Saberes e Fazeres em Música I”, conforme ementa o acadêmico, estudará conteúdos relacionados à “Metodologias aplicadas ao ensino de música. Diversidade cultural. Música e educação popular. Metodologias e formas de sistematização e transmissão do conhecimento musical. Ensino coletivo de música. Etnopedagogia Musical. Práxis Sonora” (UFT, 2019, p. 81).

No 6º semestre, no componente curricular “Saberes e fazeres em Música II”, o acadêmico estudará assuntos pertinentes à “Música e seu panorama histórico. Oralidade, Memória e Historiografia em música. Pedagogia do ensino de história da música. A pesquisa participante em música. Parâmetros estéticos sonoros e musicais. Música, Cultura e Sociedade no século XX e XXI” (UFT, 2019, p.86). Apresento abaixo a tabela da matriz Curricular de Música conforme PPC de 2019:

Quadro 4 - Disciplinas de música da matriz curricular - PPC 2019

Disciplina	Semestre	Carga Horária	Condição na matriz Curricular
Práxis Sonora I	1º	60h	Obrigatória
Práxis Sonora II	2º	60h	Obrigatória
Práxis Sonora III	3º	60h	Obrigatória
Fundamentos da construção de conhecimentos em música	4º	60h	Obrigatória
Práxis Sonora IV	3º	60h	Obrigatória
Saberes e fazeres em Música I	5º	60h	Obrigatória
Saberes e fazeres em Música II	6º	60h	Obrigatória
História da Música Ocidental	7º e 8º	60h	Não obrigatória
História da Música Popular Brasileira	7º e 8º	60h	Não obrigatória
Musicologia e Etnomusicologia	7º e 8º	60h	Não obrigatória

Fonte: PPC (UFT, 2019)

Existem algumas disciplinas que seus nomes e ementas não tratam especificamente da música, mas que podem dialogar com alguns dos conteúdos musicais. Tais como a “Arte e Educação”, que será ofertada no 3º semestre e que prevê na sua ementa o estudo da música na Educação Básica. A disciplina de “Metodologia do Ensino de Artes”, que prevê abordagens de todas as linguagens artísticas como música, artes visuais, dança e teatro. As disciplinas “Estética e Filosofia da Arte” e Estética e Poética Camponesa” também podem serem exploradas no campo da musicalidade.

As disciplinas de “Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do I ao VII” também são campos para exploração musical, por preveem em suas ementas a “Sistematização dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas de forma interdisciplinar” (UFT, 2019, p.62).

As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso também podem ser espaços para a música, considerando que o aluno pode estagiar em música e escrever sua monografia de conclusão do curso em música.

Outros espaços propícios para a formação musical seriam os grupos de estudos e pesquisas. Atualmente, o Curso possui os seguintes grupos de estudos e pesquisas: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC), Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação (GPAVE), Grupo de Estudos e Pesquisa da Cena (Da cena), Grupo de Extensão e Pesquisa em Som e Áudio Visual e o Núcleo de Educação do Campo, Agroecologia e Cartografia Social.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) é formado por cinco (5) linhas de pesquisa, entre as quais existe uma específica para música, que é denominada de “Educação musical, Etnomusicologia e Cultura Popular” e conforme PPC do Curso tem como objetivo,

[...] ampliar as pesquisas na área de Educação Musical no Campo promovendo valores advindos de campos filosóficos, sociológicos e antropológicos, que possam dialogar com a cultura dos povos que moram e vivem no campo, respeitando suas experiências musicais e promovendo o diálogo intercultural (PPC, 2019, p. 116).

Nesse sentido, essa linha de pesquisa é propícia para estudos relacionados aos povos indígenas e a música, tanto em ambientes formais como informais, bem como para estudos da própria cultura desses povos, valorizando suas experiências e investigando práticas interculturais.

Na matriz curricular do Curso, existem três (3) núcleos de formação: Núcleo de estudos de formação geral, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o Núcleo de estudos integradores.

As disciplinas, “Fundamentos da construção de conhecimentos em Música” e “Práxis Sonora I”, encontram-se no Núcleo de estudos de formação geral, que tem como proposta de acordo com o PPC aglutinar,

[...] os conteúdos acadêmicos referentes à dimensão pedagógica; aos fundamentos da educação do campo e ao desenvolvimento da identidade das populações do campo a partir do seu território, história e memória; à compreensão dos aspectos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem em geral e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa em educação; à compreensão das características e práticas próprias da agricultura camponesa; e à compreensão

das questões que envolvem a realidade do campo no Brasil e na Amazônia (UFT, 2019, p.41).

As disciplinas “Práxis Sonora II, III e IV” e “Saberes e Fazeres em Música I e II” encontram-se no Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. Esse núcleo tem como proposta, segundo o PPC aglutinar,

[...] os conteúdos específicos referentes a área de conhecimento de artes visuais, teatro e música, focando os estudos necessários à construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas por área; à reflexão epistemológica de cada área; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa por área; e a compreensão de aspectos da realidade do campo em acordo com aquilo que é próprio da área (UFT, 2019, p. 42-43).

O Núcleo de estudos integradores é o desenvolvimento de atividades complementares que, segundo o PPC do Curso,

Consistem em momentos de vivência nos ambientes e situações no âmbito dos conhecimentos teórico-práticos nas áreas de abrangência do curso, onde o educando ampliará sua formação prática como componente curricular. São consideradas atividades complementares aquelas vivenciadas ao longo do curso através de atividades complementares de pesquisa, ensino e extensão (UFT, 2019, p.45).

O Curso possui dois (2) livros lançados em 2016 e outro em 2018, que são denominados, respectivamente, de “Educação do Campo, Artes e Formação docente”; e “Educação do Campo, Artes e Formação Docente (Volume 2)”. Outra publicação do Curso é a “Revista Brasileira de Educação do Campo”, que recebe textos em fluxo contínuo e publica em inglês, português e francês.

Destacamos que, nesta pesquisa, o trabalho foi desenvolvido somente com os estudantes indígenas do povo *Apinajé* que frequentam a LEdoC -Artes e Música, em que o aluno concluirá, no mínimo, em quatro anos, e, no máximo, em seis anos. Esse Curso de graduação tem como habilidades específicas a Arte e a Música.

Os sujeitos colaboradores frequentam as aulas de música e foram convidados a revelarem suas experiências com a música, nas práticas musicais do curso, tanto na Universidade como na comunidade, durante a Alternância Pedagógica.

As propostas do curso são pertinentes, por entender que a proposta de educação não é “bancária” na perspectiva de Paulo Freire (1979, p. 38), para quem ‘a consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe’. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.”

Na Educação do campo, o curso tem como sugestão não apenas transmitir conhecimentos, mas compreender que o estudante chega com certa bagagem cultural. As experiências dos acadêmicos são valorizadas. O educador não está acima do aluno. Ainda sobre a Educação bancária, para Freire (1979, p.38) “[...] o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita.” No caso da LEdoC em estudo, prioriza-se a libertação e não a opressão. As atividades do curso são construídas de forma coletiva e democrática.

Nos estágios, existe uma articulação com a educação básica e com espaços informais. De acordo com o PPC “Os estágios compreendem desde os anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, gestão escolar além dos espaços não-escolares” (UFT, 2019, p.122).

No PPC da LEdoC há um campo que apresenta Estágio Curricular obrigatório e não obrigatório. O primeiro, conforme o PPC “[...] serão realizados durante o Tempo-Espaço Comunidade, preferencialmente, em escolas e comunidades do campo, articulados às atividades de pesquisa e estudo” (UFT, 2019, p.122). O segundo “[...] embora, possa se constituir como atividade de formação complementar nos cursos de licenciatura, não há previsão de oferta dessa modalidade no contexto” (UFT, 2019, p.122) do curso.

A LEdoC também possui seus limites como a questão do acesso. Sendo criado para as populações do campo, mas como o acesso é livre acaba entrando pessoas que não tem relação com o campo, por isso existe também a lei das cotas que garante uma porcentagem de vagas para indígenas.

Ao iniciarmos essa pesquisa a seleção dos alunos ingressantes adequavam-se as regras dos demais cursos da universidade e provas objetivas. Entretanto, já na finalização, em Abril de 2022, saiu um Edital de Processo Seletivo em que a entrada dos estudantes é prevista por meio de Análise curricular e entrevistas.

É necessária uma maior valorização do curso na universidade, pois, muitas vezes, é visto de forma preconceituosa. O preconceito consiste em momentos que os estudantes, tendo uma história de luta por direitos, ao reivindicarem alguma coisa, são vistos, por parte da comunidade acadêmica, como baderneiros, vagabundos e outros.

Os problemas do curso são muitos e surgem várias vezes durante o processo. Um dos obstáculos é a forma de realizar a Alternância Pedagógica que foi modificada, juntando mais núcleos por falta de recursos, por cortes e contingenciamentos. A pandemia do Coronavírus

também afetou o modelo do curso, visto que o ensino passou a ser remoto, em que as aulas são transmitidas pelo “*google meet*” e foram suspensas as atividades nas localidades.

Antes da pandemia, o número limitado de veículos para atender as demandas do Tempo Comunidade, também se torna um obstáculo, comprometendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os acadêmicos indígenas da LEdoC possuem um espaço específico dentro da moradia estudantil, por terem uma cultura diferenciada dos não indígenas. A casa estudantil desses acadêmicos não é regulamentada institucionalmente então caso aconteça alguma situação que fuja da rotina não existe uma pessoa que se responsabilize.

O espaço específico para os indígenas na moradia estudantil foi uma reivindicação deles com o objetivo de manterem alguns costumes culturais, os quais não seriam possíveis caso estivessem misturados com os demais estudantes da LEdoC. Consideramos a conquista desse local como um grande avanço, mas o curso necessita de investimentos constantes.

Informamos também que essa Moradia estudantil é para atender especificamente os acadêmicos da LEdoC. Apesar das reivindicações dos outros cursos para poderem ocupar esse espaço, mas no momento o encaminhamento que se apresenta é esse.

No campus existe também laboratório de música com a finalidade de atender as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, até o desenvolvimento dessa escrita fomos informados que o lugar se encontra com um agravante, em virtude de não terem revestido as portas acusticamente, o espaço está com vazamento de som, e a universidade está tentando resolver essa situação.

3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresentamos as interpretações das vozes dos indígenas universitários para a construção das histórias musicais a partir das fontes de coleta de dados, fazendo com que elas ganhem sentido. Paul Zumthor (1997), em *Introdução à Poesia Oral*, nos traz uma colaboração para entendermos a poeticidade oral por meio da voz humana, enfatizando a dificuldade que encontramos para reconhecer produtos das Artes e da linguagem que fogem às formas escritas. Segundo ele, “[...] de algum modo, refinamos tanto as técnicas dessas artes que nossa sensibilidade estética recusa espontaneamente a aparente imediatez do aparelho vocal” (ZUMTHOR, 1997, p.11).

De acordo com o autor, “a voz ultrapassa a palavra” e por meio da voz “[...] a palavra se enuncia como lembrança, memória-em-ato de um contato inicial, na aurora de toda vida e cuja marca permanece em nós um tanto apagada, como a figura de uma promessa”. (ZUMTHOR, 1997, p.13). A voz como um acontecimento do mundo sonoro (ZUMTHOR, 1997) se tornou o instrumento para a contação das histórias musicais. Essas histórias foram agrupadas de forma fragmentada em torno de temas comuns, fazendo uma análise cruzada, conforme uma das propostas de Thompson (1992).

Os temas comuns foram estruturados em: perfil do entrevistado, experiências de práticas musicais no curso em que se fez presente a cultura *Apinajé*, relações interculturais entre indígenas e não indígenas durante o Tempo Comunidade e Universidade, sentidos e significados das atividades musicais na vida desses estudantes, Aulas na pandemia da COVID 19. Nesse agrupamento surgiram temas que fugiram às estruturas apresentadas, no entanto foram mantidos para sustentação das histórias narradas.

Os colaboradores entrevistados decidiram oralizar suas histórias relacionadas ao ambiente acadêmico. Essas histórias revelaram elementos das suas individualidades, como também do seu meio sociocultural.

As condições das Estruturações ou processos transtemporais⁴⁵ e transespaciais⁴⁶ (ETTE, 2018) foram o mote para o desencadeamento das vozes dos indígenas acadêmicos por meio das entrevistas de história oral, sobre as suas relações interculturais nas aulas de música no curso em estudo. Por meio das narrativas, os colaboradores tentam explicar o momento histórico que vivenciaram na LEdoC durante o Tempo Comunidade e Universidade. Ao contar suas histórias musicais, de certa forma, tentam provocar o adiamento do fim do mundo. Como nos diz Krenak (2019, p.27), “E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história”.

⁴⁵ “Relacionam-se então com um cruzar incessante de níveis temporais diferentes, sendo que um entrelaçamento de tempos desse tipo cria uma temporalidade muito própria, que em sua transtemporalidade traz fortemente a tona justamente também fenômenos transculturais ou translinguais” (ETTE, 2018, p.23).

⁴⁶ “[...] são marcadas por constantes travessias e cruzamentos de diversos tipos de espaços e, com isso, por um padrão de movimento” (ETTE, 2018, p. 24).

3.1 Perfil dos colaboradores

Os colaboradores que se disponibilizaram a participar desta pesquisa foram quatro (4), sendo três homens e uma mulher, que serão apresentados conforme a ordem de consentimento informado, que segundo Flick (2009, p.51) é o “[...] fato de que os participantes do estudo concordam em participar com base na informação fornecida pelos pesquisadores”.

Na questão da confidencialidade, os colaboradores decidiram terem suas identidades divulgadas para a finalidade dessa pesquisa. Os entrevistados conforme a ordem de consentimento foram: Rafael Ribeiro Apinajé, Célio Ribeiro Apinajé e Ediney Fernandes Sotero Apinajé e Delma Apinajé.

Rafael nasceu na aldeia São José, em 1990. Encontra-se no 8º período do curso, no entanto está devendo disciplinas dos períodos anteriores, o que prejudica a conclusão do curso futuramente. Ele tem 30 anos, casado, e tem filhos. Segundo ele, em 2000, seus avôs criaram a Aldeia Cocal Grande e implantaram uma roça. A roça serve de subsistência para a manutenção alimentícia das famílias, além de ser uma atividade familiar.

Em 2001, seus pais se mudaram para a Aldeia Cocal Grande e fizeram uma roça para a subsistência da família, então ele hoje reside nessa aldeia. Conforme Giraldin (2000, p.4), os *Apinajé* “Utilizam-se do método da roça de toco, com derrubada da vegetação, queima e plantio. Atualmente, também recorrem às roças mecanizadas, com auxílio de equipamentos agrícolas (como trator, arado, grade, plantadeira)”.

Para Giraldin (2000, p. 04) “as roças de toco seguem a tradição de serem familiares (possuídas por uma mulher, seu marido e filhos solteiros), as mecanizadas são feitas normalmente por iniciativa do funcionário da FUNAI e são coletivas”. A renda média da família de Rafael é um salário-mínimo que vem devido ao trabalho na roça e o bolsa família. Ele não cita a bolsa que recebe da universidade como complementação da renda de sua casa.

Antes de iniciar a história de descrição do seu perfil, em certo sentido, Rafael perguntou se era para dizer seu nome na língua Portuguesa ou na *Apinajé*. Então, foi respondido que ficaria a seu critério, assim decidiu se apresentar nas duas, impondo sua identidade rizoma, termo de Glissant (2005). É uma “[...] identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes (GLISSANT, 2005, p. 27). No caso, o que o colaborador procura fazer é lembrar ao pesquisador que não existe só o português, mas

existe uma raiz relacionada a sua língua materna *Apinajé* e que necessita está presente no diálogo, emergindo uma “Totalidade - mundo” em que todas as culturas são necessárias.

A totalidade - mundo surge em oposição ao discurso universalista e da unidade. Segundo Glissant,

Enquanto não tivermos aceitado a ideia – não apenas através do conceito, mas graças ao imaginário das humanidades – de que a totalidade-mundo é um rizoma no qual todos têm necessidade de todos, é evidente que haverá culturas que estarão ameaçadas. Não será nem através da força, nem através do conceito que protegeremos essas culturas, mas através do imaginário da totalidade-mundo, isto é, através da necessidade vivida do seguinte fato: todas as culturas têm necessidade de todas as culturas (GLISSANT, 2005, p.156).

Na totalidade-mundo não podemos valorizar uma língua em detrimento de outra, pois havendo diferenças de valorização outras línguas estariam correndo perigo de extinção. Isso no pensamento de Glissant (2005) serve não somente na língua, mas na cultura de forma geral.

O nome de Rafael, no *Apinajé*, é *Katám*⁴⁷, na verdade, ele diz que é um apelido. O fato de querer se apresentar na sua língua materna, não é difícil perceber também, uma situação que demonstra a relação da língua e linguagem como poder em que o colaborador procura veicular as suas identidades e afirmar suas diferenças culturais.

Ao possuir a linguagem da sua cultura, o ser humano apresenta potencialidades para impor suas identidades culturais. Como nos diz Fanon (2008, p.50) “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”. Para Romão e Gadotti (2012), o Brasil expressa muito bem essa relação. Eles citam um exemplo de relação entre linguagem e poder, que marcou muito em 2005 por ocasião do Fórum Social Mundial que aconteceu em Porto Alegre, em que:

[...] um índio, do Amazonas, relatou que missionários cristãos obrigavam crianças indígenas a esquecer a sua língua materna e impingiam castigos quando não aprendessem o português, língua do colonizador. Quando uma criança não conseguia pedir comida na língua portuguesa, ela não recebia comida. Era uma forma violenta de impor a língua e a cultura do dominador (ROMÃO, GADOTTI, 2012, p. 79).

Apreendemos, no caso de Rafael, que se trata do movimento contrário, o colonizado impondo a sua língua frente ao discurso do não indígena, como forma de sinalizar sua identidade, numa atitude de poder por meio da linguagem, nos termos de Hall (1997) é uma

⁴⁷ Segundo o colaborador Célio, no *Apinajé* quer dizer guerreiro, homem forte. Na tradução em Português a primeira sílaba (*Ka*) significa você. A segunda sílaba (*Tàm*) tem sentido de crua. Segundo Chavito Apinajé (2010) é o nome de uma pintura.

forma de representação da cultura. Para Hall “[...] a representação conecta o sentido da linguagem à cultura” (HALL, 1997, p.2, Tradução nossa).⁴⁸ Desse modo, ao se apresentar na língua materna representa não só seu mundo, mas se conecta de forma significativa com o coletivo de seu povo. É também uma forma de fugir da abstração civilizatória, que para Krenak (2020, p. 22-23) “[...] suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo”, tornando-se algo absurdo. Ao imprimir a língua Apinajé, durante a entrevista, é uma forma de não ser deletado do planeta e inserir a sua cultura na totalidade – mundo (GLISSANT, 2005).

Ediney tem vinte e um (21) anos, nasceu na aldeia São José, e mora lá atualmente. Entre seu povo, ele exerce a atividade de monitoramento dos indígenas para não entrarem com bebidas alcoólicas dentro de suas terras. Segundo ele, esse grupo já existe há quatro anos e a ideia partiu dos próprios jovens. A esse respeito ele narrou: “todas as tardes a gente fica lá na barreira assim é... fiscalizando pra não entrada da bebida alcoólica pra dentro da nossa comunidade porque é pra o bem deles né”.

Ao dizer “é para o bem deles né”, identificamos a preocupação dos jovens em manter a paz entre eles nas aldeias, existindo também uma situação muito séria de saúde indígena pois é considerada uma doença pelo Ministério da Saúde. A dependência dos *Apinajé* e outros povos indígenas ao álcool foi apontado por Silva (2018, p.7) ao dizer “Entre alguns *Apinajé*, como em outras etnias também, há um problema muito grave de alcoolismo por conta do contato com a sociedade envolvente”. Para a autora, os povos indígenas demonstram ter uma maior vulnerabilidade biológica para o consumo alcoólico mais do que os não indígenas. (SILVA, 2018). As questões são mais profundas, o alcoolismo é tática do mundo ocidental para sabotar, interferir e diminuir os povos indígenas.

O alcoolismo é uma porta de entrada histórica da atmosfera da violência no contato entre indígenas e não indígenas. Isso caracteriza as fraquezas de nossa sociedade viciante que se expande para os modos de vida indígena. Apesar de Silva (2018) ser uma referência importante quanto ao uso de bebidas alcoólicas entre os *Apinajé*, há problemas no uso e nos sentidos de sociedade envolvente.

O colaborador Célio é morador da aldeia São José, tem 25 anos e está cursando o último período do curso. Segundo ele, se der tudo certo, se forma até final de 2022. Caso ocorra assim, será o primeiro indígena a concluir a LEdoC – Artes e Música da UFT em

⁴⁸ [...] a. La representación conecta el sentido al lenguaje y a la cultura (HALL, 1997, p. 2).

Tocantinópolis. Ele trabalha na roça e sua mãe é aposentada, sendo de uma família formada pelos pais, ele e mais três (3) irmãos. Ao falar sobre a renda de sua casa, ele diz: “Ai... eu que não trabalho né, mas estudo né. E... trabalho mais só que ajudo meus pais né na roça, no quintal, onde a gente planta algumas coisas pra pra é... pra consumir né”.

O colaborador, a princípio, deixa transparecer que o serviço da roça não é trabalho ao dizer inicialmente que não trabalha. Talvez esse seu posicionamento seja por não ter um salário fixo ao final do mês como sua mãe aposentada. Assim como Rafael, Célio coloca a roça como uma forma de subsistência da família. Esse modo de pensar o que é o trabalho trata-se de uma concepção do mundo ocidental que se torna um paradigma para outras culturas em contato. Isso diminui o valor do cultivo, tornando invisível as práticas de trabalho dos povos ameríndios. Ele já defendeu seu TCC sobre a música *Apinajé*. Está faltando cursar algumas disciplinas para se formar.

Delma nasceu e mora na aldeia São José. Ela tem 37 anos e está cursando o último período do curso, mas, como outros colaboradores, deve cursar disciplinas de semestres anteriores.

A renda familiar, na casa de Delma, vem do Programa Bolsa Família, que hoje recebe o nome de Auxílio Brasil, foi instituído por meio da Medida provisória nº 1.061 de 09 de agosto de 2021. Segundo Delma:

Hoje a gente recebe essa renda, a gente tem só essa renda, né... a gente não tem outra renda. E até hoje a gente recebe e ajuda um pouco na compra das outras coisas né! da alimentação é... é.... o básico que a gente faz na cidade né, comprar roupa, é... até hoje a gente vive com essa renda (DELMA, 37anos, 2021).

Na aldeia, Delma exerce o papel de mãe, esposa, cozinheira, lavadeira que, segundo ela, é o papel da mulher: “fica fazendo o nosso papel de mulher né, dentro de casa, e fazendo comida, lavando roupa, as crianças, e ajudar um pouco da.... é.... ajudar um pouco em casa né”. Isso remete ao protagonismo da mulher indígena na aldeia dentro do *ethos* do povo (GEERTZ, 2008) *Apinajé*.

Delma não costuma sair muito. Sua rotina é mais dentro de casa e costuma ir, algumas vezes, à casa de amigos. Ela ajuda um pouco na roça também, como costume das demais mulheres *Apinajé*. Segundo Rocha (2019, p.42) ao estudar o protagonismo das mulheres *Apinajé* afirma que “Na roça além de plantar e cuidar das plantas, configura-se também um

espaço de aprendizado e de fazer política”. A roça se torna um elemento de grande importância para essas mulheres.

Delma pretende iniciar seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ainda em 2021 e já decidiu sua temática que, segundo ela, relaciona-se a sua cultura e será sobre a Festa da Tora Grande, que é um ritual em homenagem às pessoas falecidas.

No quadro abaixo, relacionamos os colaboradores aos fatores idade e período do curso da LEdoC no momento da entrevista.

Quadro 5 - Perfil dos colaboradores

Nome	Idade	Período do curso	Ano da entrevista
Rafael Ribeiro Apinajé	30	8º	2020
Ediney Fernandes Sotero Apinajé	21	4º	2021
Célio Ribeiro Apinajé	25	8º	2021
Delma Dias Sousa Apinajé	37	8º	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As idades dos indígenas colaboradores variam de 21 a 37 anos. O tempo das entrevistas durou de 36min e 50 seg a 1h e52 min. As entrevistas de história oral foram realizadas por meio do *google meet*, no ano de 2020 e 2021 com estudantes do 4º e 8º período do curso em estudo.

3.2 Experiências de práticas musicais no curso em que se fez presente a cultura Apinajé

Entendemos práticas musicais como atividades de Educação Musical ⁴⁹que perpassam pelos cânones da cultura da música erudita e contemporânea, nessa temos como exemplos, Educação Musical na diversidade (QUEIROZ, 2021, 2011); Musicalidade Crítica em Paulo Freire (SIMOES 2020); Educação do Humano (KOELLREUTTER, 2018); Aprendizagem musical intercultural com diversidade cultural (BATISTA, 2017); Paisagem sonora (SCHAFER, 2011); Ensinando musicalmente (SWANWICK, 2003) e outros.

Informamos que o termo cultura é compreendido a partir dos Estudos Culturais como “[...] algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como atividade através da

⁴⁹ “[...] representa um universo de pesquisa e ação educacional no âmbito da música que transcende qualquer limite disciplinar e se insere em um universo abrangente de trocas e interações entre distintos campos de saberes” (QUEIROZ, 2021, p. 162-163).

qual homens e mulheres fazem história” (HALL, 2013, p.155). E essas histórias se diferem uma da outra, ainda que morem na mesma aldeia, como nos diz Achugar (2006, p.29) “A história local de um sujeito social não é a mesma ‘história local’ de outro, mesmo que ambos pertençam à mesma comunidade”. Conseguimos identificar essa característica na fala dos colaboradores desta pesquisa, como explanamos a seguir.

Rafael, ao narrar sobre suas experiências de práticas musicais na LEdoC em que se fez presente a cultura *Apinajé*, conta que ao ingressar no curso, por volta de 2016, passa a entender melhor as músicas da sua aldeia como as do não indígena, sendo as aulas de música muito importante para ele, servindo como uma forma de identificação de suas origens. Ele narrou o seguinte: “a aula de música ela identifica... tipo a gente tem um povo e a gente é reconhecido, tipo, reconhecido tipo através da língua, o costume e da música. Então o que eu ainda entendi é que... a aula de música é voltada mais a, tipo, a comunidade da sua origem”.

A partir de seu relato, apreendemos que as aulas evocam suas matrizes culturais na música, tendo a sua importância pelo fato de revelar identidades relacionadas a sua “tradição”, a qual Hall chama de “[...] fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua autenticidade” (HALL, 2013, p.32). A identidade “[...] é um lugar que se assume, uma postura de posição e contexto, e não uma substância a ser examinada” (HALL, 2013, p.16). Mesmo dentro de uma matriz curricular da LEdoC, em que a cultura indígena é quase invisível, Rafael conseguiu perceber a valorização que a música pode oferecer para a evidência da musicalidade de seu contexto cultural.

Desse modo, as aulas de música, para Rafael, contribuem para o retorno de saberes do seu território, que são peculiares do seu povo. Para o colaborador, essa identificação vem não só por meio da música, mas também, pela língua e costumes, revelando suas subjetividades e expressões de sentimentos coletivos, entre o “eu e a “sociedade” (HALL, 2006, p.11), pois a identidade é formada nessas relações.

Ao falar da sua música, da língua e dos costumes tradicionais, Rafael estabelece uma relação de identidade cultural, servindo como resistência frente ao colonizador, e de resposta crítica, a partir de fundamentos da mesma cultura desse que coloniza. No entanto, ao ter contato com outras culturas musicais do não indígena, o colaborador passa a ter uma identidade cultural, construindo uma narrativa que nem sempre está relacionada à história de seu povo. A identidade cultural, segundo Hall,

[...] seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais

interior, é impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência (HALL, 2013, p.30).

Assim, presume-se que a identidade cultural não está alinhada com um passado imutável em que não exista transformação. Mas é mutável, conforme a vivência em determinado local em que se olha para as origens e pretende retornar. Essas mudanças remetem ao que Hall (2013) chama de estética diaspórica em que as culturas não são mais puras e que existe uma relação de poder — “[...] sobretudo as relações de dependência e subordinação sustentadas pelo próprio colonialismo” (HALL, 2013, p. 34). Nessa impureza que ocorre por meio da diáspora a cultura tradicional é tida como inferior frente aos conhecimentos do colonizador.

Apreendemos que Rafael tem uma identidade musical tradicional. No momento que passa a ter contato com outras culturas musicais, seja pelo rádio, através da igreja ou na própria universidade, o ambiente se torna estranho para ele, passa por um processo de migração, mudança de espaços. Nesses novos territórios, tem acesso a conhecimentos da cultura do não indígena que de certa forma modifica sua identidade que se torna fluída e transitória, tornando-se um sujeito cultural híbrido (BHABHA, 2013). É o momento que ele percebe as diferenças que existem entre a sua musicalidade de tradição e a do não indígena, sem anulá-las, o que remete a interculturalidade (FLEURI, 2003).

Outro ponto que Rafael chama atenção é sobre a criação das músicas do não indígena que, para ele, é a mesma coisa da sua aldeia, em relação às temáticas abordadas, por serem elaboradas em cima de histórias de animais, florestas, pessoas, lugares e outras. Ele disse:

Então né ... na nossa comunidade a gente usa tipo as músicas que a gente canta, ela, ela é tipo identificado como animais, florestas, porque, ou até pessoas, as nossas músicas né. Igual a, igual a as aulas de músicas que eu pude, que eu pude participar, que eu pude assistir, é ... tipo as músicas da..., do povo branco que eu falo, ela é criado, é criado, tipo, baseado na tipo nas histórias das pessoas, do lugar, a mesma coisa a da aldeia (RAFAEL, 2021).

Ao narrar sobre essas identificações das músicas relacionadas a elementos da natureza, Rafael enfatiza sobre os temas que são encontrados, deixando de lado aspectos teóricos musicais. Essa situação pode ser exemplificada por meio da “Cantiga da Arara”, presente no Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé. Segundo Josué Apinajé, no livro de Albuquerque (2007, p.91) “[...] essa música é cantada somente em noite de lua. Os índios convidam os

homens e as mulheres para irem ao pátio cantar. Pode também ser cantada no início da noite ou de madrugada”.

Para Kamêr Apinajé (2020, p. 21), ao falar sobre a relação da música *Apinajé* com o meio ambiente afirma “Tem a música do coco da chapada, do tucum ou da piaçaba”. Segundo ele, “Tem outra música de um pássaro que é o juriti, que se alimenta da roça” É uma espécie de mimetismo que consiste em imitar seres da natureza como animais e plantas.

No universo do não indígena, podemos exemplificar por meio da música “Águas de março” de Tom Jobim. Vejamos um trecho da canção: “É uma cobra, é um pau, é João, é José. É um espinho na mão, é um corte no pé, é um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã”. (HOMEM; OLIVEIRA, 2012, p. 195). Segundo Homem e Oliveira (2012), os primeiros acordes dessa canção foram criados em um sítio da Família do compositor em Poço Fundo no ano de 1972, no mês de março, num momento que chovia demais. É uma experiência não de resgate, mas de caminho muito peculiar de volta ou lembrança das suas matrizes culturais.

Essa diversidade de músicas, com nomes de animais e elementos da floresta, amplia o vocabulário e ajuda a conhecer a fauna, sendo algo presente em outras etnias indígenas. Temos, como exemplo, os povos *Tikmu’um*, também chamados *Maxakali*, que nos tempos atuais vivem no norte de Minas Gerais. Tugny (2013, p.14), ao estudar os cantos e a musicalidade dos *Maxakali*, aborda que por meio deles as crianças aprendem: “[...] nomes de bichos e plantas- dos que existem e até do que já não existem mais – e a forma como viveram ou vivem. Descubrem línguas que os homens já não falam, ouvem histórias cantadas, fazem amizades e imaginam a vida de outras maneiras”. Silva (2015) realizou pesquisa com indígenas estudantes de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio para povos indígenas do sudeste paraense, em que o colaborador *Ararandewa*, do povo *Amanayé*, ao falar sobre experiências com composições, afirma que já compõe músicas indígenas relacionadas a diversos temas como: floresta, natureza, pessoal e comunitária.

Rafael evidencia a importância da troca em sala de aula ao dizer “o que a gente aprendeu e pode aprender eu posso levar para o meu povo as histórias da cidade, as histórias de músicas da cidade e também da minha comunidade pra cá, cidade”. Ele tem consciência que pode compartilhar com a universidade o *ethos* do seu povo (GEERTZ, 2008) e trazer os do não indígena para a aldeia. Percebemos que o diálogo para ele não é visto como um problema, mas uma oportunidade para a aprendizagem e compartilhamento de saberes com o seu povo e a comunidade acadêmica.

O colaborador Rafael demonstra está aberto as relações que na visão de Glissant (2005) seria as Culturas compósitas. “da identidade como fator e como resultado de uma criolização, ou seja, da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes” (GLISSANT, 2005, p. 27). É uma desconstrução da ideia do individual para a abertura a uma agência de misturas musicais em que as culturas não se desvalorizam. Na criolização apresentada por Glissant (2005) não existem perdas nas trocas culturais, há a intervalorização entre sí.

No caso de Ediney, outro colaborador da pesquisa, ao contar sobre experiências de práticas musicais na LEdoC em que se fez presente a cultura *Apinajé*, diz que as aulas de música foram muito gratificantes para ele, pois aprendeu diversas musicalidades. Ediney tem consciência que é diferente dos não indígenas. Ele diz: “como eu sou, eu sou índio né eu sou diferenciado que os brancos eu não entendo muito, muito das músicas”. Ao dizer “eu sou índio [...] diferenciado” é uma forma de se afirmar não só como indígena, mas também como *Apinajé*. É um modo de permanência e reafirmação da sua existência diante do *não panhã*.

Ediney associa o fato de não saber muito das músicas justamente por ser indígena. Apreende-se também que nas aulas que ele participou prevaleceu a cultura do não indígena. Podemos dizer que houve epistemicídios musicais (QUEIROZ, 2017). “Ao matar formas de pensar, formas de sentir, formas de ser e estar no mundo, formas de fazer e sentir músicas, se assassina sujeitos” (QUEIROZ, 2017, p. 107). Dessa maneira “As exclusões de conhecimentos e saberes musicais faz com que continuemos a praticar epistemicídios musicais cotidianamente no processo de formação musical” (QUEIROZ, 2017, p.115).

Ediney utiliza na sua narração o termo “música” no plural. Por consequência, vai ao encontro de Penna (2015, p.50) que define “Músicas” como sendo “as diversificadas manifestações musicais concretas, de enorme multiplicidade”. Assim, o colaborador entende da sua “música” e muito pouco das “músicas” que correspondem as mais variadas multiplicidades de gêneros musicais existentes no planeta.

Ediney, ao entrar na universidade, em 2019, aprendeu muitas coisas musicais como: “as notas, quais são... é... tipos de música, a batida, melodia, essas coisas assim a gente. Eu praticamente aprendi um pouco. Mas é... eu vou aprender mais ainda assim”. O colaborador demonstra ter mergulhado no ensino de música ofertado pela universidade, citando termos da gramática musical, do poder colonizador como “notas” “melodia”, apresentando uma satisfação pelo aprendizado e o desejo de aprender ainda mais.

Essa fala dele nos leva a discussão em torno da escrita musical que não é usada em algumas culturas, mas fazem parte dos currículos universitários. Fernandes (2013, p. 97) afirma que os “[...] currículos e programas de música incluem obrigatoriamente aspectos notacionais convencionais, alternativos e novas grafias”. Fato que acontece no curso em estudo. No entanto sabemos que essas notações não têm significância em alguns lugares, justamente por não usarem a escrita para produzirem música e sim se valem da oralidade, como as populações indígenas. Para Fernandes,

A habilidade de ler e escrever, em muitos casos, significa que o sujeito está alfabetizado musicalmente, o que permite uma completa e consciente participação no fazer musical. Isso é contestado por muitos artistas e pedagogos. Até que ponto o fazer está ligado a notação convencional? (FERNANDES, 2013, p. 97)

Entretanto, não pretendemos aqui desqualificar um fazer em detrimento do outro, ou seja, valorizar a escrita e deixar de lado a oralidade, mas demonstrar a relação complementar delas. O que se pretende é abarcar as diversas formas de registro sem deixar de lado as culturas das minorias que se expressam musicalmente de forma oral, considerando o que Fernandes (2013) apresenta sobre a insistência, de muitas universidades e institutos, para incluírem a notação musical convencional em seus currículos. Para o autor, isso acontece “[...] devido ao tradicional valor da literatura musical escrita”, uma vez que os alunos estariam “criando exclusivamente estruturas de registros do passado e não do presente e do futuro” (FERNANDES, 2013, p.105).

Assim como os povos indígenas têm se apropriado da língua portuguesa como um instrumento de luta para a manutenção da cultura, é possível que se apropriem da escrita musical convencional com o mesmo objetivo, como nos diz Wayna Kambeba (2013, p.44), “[...] registrar é fundamental para se entender mais da cultura e alteridade do povo” No entanto, essa escrita musical convencional precisa ser pensada a luz das comunidades indígenas. Seria usar as munições do próprio colonialismo (FANON, 2008) para vencer a luta. Não é querer ser branco, mas, parafraseando Kopenawa e Albert (2015), é desenhar a música indígena na língua dos brancos para que seja ouvida longe da floresta.

Nesse sentido Kamêr Apinajé (2020, p. 21-22), ao falar sobre os cantos *Apinajé*, diz que “Os Apinajé registraram essa ciência social de cantoria há centenas de anos por meio da oralidade. Hoje também precisamos registrar nosso conhecimento em outros suportes, como o

livro e o áudio, como faço aqui”. O debate dos povos indígenas, por meio da oralidade, precisa ir, nos dias de hoje, para a palavra registrada.

A ciência social dos indígenas de forma registrada possibilita um entendimento dos modos que esses povos movimentam-se, organizam-se, e fortalecem-se. Essas possibilidades abrangem não só a cantoria, mas também outras formas de práticas culturais: festas, jogos, pinturas corporais, sempre procurando valorizar a cultura materna.

Além da influência, ao que se refere à palavra registrada, chama a atenção a utilização, pelo indígena, de instrumentos musicais, como podemos perceber pela fala de Ediney: “Eu, eu mesmo aprendo praticando assim de tocar algum instrumento. Tipo, teclado eu já sei tocar um pouco, violão também eu sei tocar também já”. Esse colaborador já adentrou ao espaço da universidade tendo conhecimento sobre os instrumentos musicais violão e teclado que são peculiares a cultura do não indígena. Os conhecimentos mais teóricos, ele obteve nas aulas de música do curso que, também, remetem à cultura do colonizador.

De acordo com Ediney, para se tocar o instrumento musical, é preciso praticar e, nessa prática, os saberes teóricos são significativos para ele. Entendemos, pela fala do colaborador, que não se separa a prática da teoria. Isso nos fez lembrar o que diz Souza (2013, p.66) “[...] no mundo indígena não é possível separar a teoria da prática, no entendimento de que teorias que não orientam e não se aplicam para a melhoria de vida de nossos povos são como as canoas sem quilhas, sem direção, apenas seguem a correnteza dos rios”.

Além da questão da escrita musical x oralidade - prática musical x teoria musical – emitidas nas falas de Ediney, é comum nas aldeias, a realização de eventos cristãos em que se canta músicas do *não panhĩ*, de viés religioso e que, em alguns casos, são traduzidas para a língua *Apinajé*. Esse cruzamento linguístico na letra das músicas religiosas remete ao que Hall (2013) chama de crioulização ou transcultural, trazendo para o centro da narrativa, como forma de conquistar os povos indígenas, materiais da cultura dominante que são traduzidos na língua do colonizado.

Segundo Hall (2013, p.34), por meio da “[...] transculturação grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante”. Hall (2013) vê essa prática como dialógica por ser “[...] tão interessada em como o colonizado produz o colonizador quanto vice-versa: a copresença, interação, entrosamento das compreensões e práticas” (HALL, 2013, p. 34).

No sentido inverso, ou seja, como o colonizado produz o colonizador, temos como exemplo de criouliização o grupo de rap Brô Mcs, da cidade de Dourados, oeste do Mato Grosso do Sul, que se apropriou de um estilo musical do colonizador com o objetivo de tornar a sua cultura conhecida para o não indígena e protestar diante das mazelas negativas que seu povo passa nas aldeias (COSTA; NOLASCO, 2013). A criouliização também foi abordada por Glissant (2005) na poética da diversidade.

Assim como Hall (2013) a criouliização em Glissant (2005) não é vista como algo ruim, pois aproxima culturas por meio da intervalorização, “[...] obviamente vem do termo crioulo (a) e da realidade das línguas crioulas” (GLISSANT, 2005, p.24).

O processo de criouliização no contexto da igreja e povos indígenas, por meio do uso da música como instrumento de evangelização, não é de hoje. Em 1500 os padres Jesuítas se utilizaram dessa mesma estratégia para imprimirem a catequese entre os povos originários. Segundo Almeida e Pucci (2015, p.67) nesse período os jesuítas “usavam melodias indígenas trocando as palavras originais por textos religiosos de origem católica, cantos gregorianos com letra em tupi, além de melodias do folclore europeu”.

No entanto, esse processo de criouliização, pelos padres jesuítas dizimou não só a língua e a música dos que já estavam no Brasil, mas também desencadeou outros problemas como doenças, principalmente nos aldeamentos, em que os índios se reuniam em grupos para serem catequizados e se contaminavam, principalmente por enfermidades originadas de vírus. Os processos de contato cultural estão longe de serem harmônicos, como grande parte da teoria da mestiçagem valoriza, os conflitos existem.

Os conflitos ainda continuam, a interação e o diálogo entre culturas são fragilizados e nessa relação os subalternos sempre são deixados à margem. As propostas e decisões sempre age em favor do Estado desencadeando uma funcionalidade, o que Walsh (2012) denomina Interculturalidade Funcional. No entanto, a Universidade precisa urgentemente caminhar para a Interculturalidade Crítica.

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade -, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das

pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21).

Nesse processo histórico de submissão e subalternização dos povos ameríndios Amorim e Paladino (2010, p. 104), referindo-se ao processo de aldeamento e escravização de indígenas, afirma que os “[...] aldeamentos foram fundamentais para o projeto colonial, pois garantiram a conversão religiosa dos índios, a ocupação e a defesa do território além de uma constante reserva de mão de obra para o desenvolvimento econômico da colônia”. Segundo Mellati (1980), nesse tempo os aldeamentos eram criados para facilitar a evangelização, no entanto, o ajuntamento de indígenas promovia o contágio provocando um desastre entre eles. Nesse período, eles acabavam se tornando escravos dos colonizadores, como também, não houve a intervalorização que é a forma de criolização defendida por Glissant (2005). Sem dúvida podemos dizer que houve ruptura com algumas matrizes culturais, pois ocorreram perdas no contato entre culturas. Nos termos de Fanon “[...] é o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, os seus bens, do sistema colonial (FANON, 1968, p. 26).

Célio, ao contar sobre suas experiências de práticas musicais no curso em que se fez presente a cultura *Apinajé*, considera as aulas de música da LEdoC como um caminho de aproximação e reencontro dele com a música da própria cultura ao narrar: “mas as aulas de música que eu tive no curso ne nos trouxe de volta pra pra, é, eu ver né um pouco da música que o nosso povo tinha, utilizada dentro da comunidade né”. Na LEdoC, mesmo não sendo apresentado nas Ementas das disciplinas de música conteúdos direcionados a cultura indígena, exceção algumas referências bibliográficas que encontramos no PPC, o colaborador evidencia que vivenciou momentos na Universidade com a musicalidade de sua aldeia. Talvez isso tenha ocorrido em virtude da proposta do curso que consiste em valorizar as vivências e experiências dos educandos.

Essa posição de Célio em se voltar para a música de sua etnia é uma forma de descolonizar a mente (FANON, 2008) em que o colonizado usa a sua cultura como um mecanismo de defesa antes o colonizador, sendo uma forma de libertação de seu povo. Essa situação de se aproximar da música de seu povo quando adentrou à universidade ocorreu também com Júlio Kamêr Apinajé quando foi estudar na Universidade Federal de Goiás (UFG). Kamêr Apinajé (2020, p. 19) apresenta “Por meio de atividades acadêmicas aprendi músicas que são ligadas às queimadas e ameaçam o território Apinajé”.

No entanto, por outro lado, a música ocidental foi muito importante para Célio, pois pode conhecer a música do não indígena e que o deixou muito impressionado. Ele disse:

eu tive é... a oportunidade de conhecer ne como são as músicas né que eram assim é... cantadas, cantadas em eventos né, a música não nossa né, em que eu também que eu pensava que não tinha aquelas notas pretinhas né, acordes, instrumentos né, e também o uso desses instrumentos eu acreditava que era assim ne, as coisas que não tinha é aquelas notas para ser usadas é através dessas aulas é eu pode é perceber que todas, todas instrumentos né, todos os acordes, tudo isso está relacionado à música (CELIO, 2021).

O colaborador faz separação entre músicas peculiares de sua origem e músicas que não pertencem a sua comunidade e se admira com a variedade de elementos presentes na música do não indígena como acordes, instrumentos e notas, que para ele é muito interessante. Isso remete ao que Fanon (1968) chama de processo de conscientização do intelectual colonizado, que ele divide em três níveis. No primeiro nível, o intelectual colonizado assimila a cultura do colonizador.

No caso de Célio, ao adentrar ao curso, passou a reconhecer elementos da gramática universal da música que estão embasados em uma cultura europeia. Isso é o que Queiroz (2017) denomina modelo de ensino canônico. Para o autor, está “baseado, sobretudo, na imposição da cultura musical erudita europeia”, (...) marcaram, de forma absoluta, a educação musical brasileira institucionalizada” (QUEIROZ, 2017, p.100). Ao dizer “cantadas em eventos”, o colaborador se refere a festas profanas que costumam acontecer dentro das aldeias e que, muitas vezes, ocorrem com a presença de aparelhagens o que não é comum na cultura dos povos originários, mas que também é assimilada pelos *Apinajé*.

No segundo nível desse processo, o intelectual colonizado relembra as suas tradições, quem é ele, evocando lembranças de si e do seu povo. No caso de Célio, ele se volta à música da sua comunidade ao dizer: “o ensino da música foi muito importante para mim, pois me trouxe de volta pra música da minha... do meu povo né!”. O colaborador traz, à tona, a vida musical dos *Apinajé*.

Por fim, no terceiro nível, o intelectual colonizado vai à luta contra o colonialismo, no entanto, como diz Fanon (1968), com as armas do próprio colonialismo. No caso de Célio, ele se apropriou da escrita e da língua portuguesa elaborando seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC sobre a música *Apinajé*. Como nos diz Wayna Kambeba, sobre a escrita sendo um instrumento de luta: “os povos conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade” (WAYNA KAMBEBA, 2018,

p.39). A luta desse colaborador é pela manutenção da música *Apinajé*. O seu TCC teve como título “A MÚSICA DO POVO *PANHÍ*: um estudo com cantores indígenas da Terra *Apinajé*”.

Sobre seu TCC, Célio narrou: “Com aquilo ali eu elaborei um trabalho. Está finalizado né! Acredito que ... Acho que deve, deve ser é desenvolvido mais né porque o trabalho que eu fiz foi só um início né a respeito da música *Apinajé* né”. O colaborador tem convicção que o seu TCC é apenas um início da pesquisa sobre a música de seu povo e que precisa ainda de mais estudos voltados à música *Apinajé*. É o período em que ele inicia um momento de lembranças sobre a cultura musical de seu povo e deixa brechas para que, futuramente, ele ou outras pessoas pesquisem mais sobre a música *Apinajé*. Como também, é um modo de autoafirmação como indígena. De acordo com Fanon (1968, p.35) “O intelectual colonizado aprenderá com seus mestres que o indivíduo deve afirma-se”.

A indígena mulher acadêmica Delma Apinajé, ao contar sobre suas experiências de práticas musicais no curso que se fez presente a cultura *Apinajé*, considera as aulas de música da LEdoC muito interessante, pois possibilitou o reconhecimento, ou seja, as diferenças entre a música da sua cultura e as demais músicas. Delma acredita que tem aprendido muitas coisas, como cantar algumas músicas.

Aprendi muita coisa nesse curso que até hoje, e até hoje estou, estou fazendo esse curso, que estou me esforçando pra mim terminar, né e não desistir. Mas pra nas mulheres indígenas é muito difícil, mas eu estou me esforçando pra mim terminar esse curso. Estou gostando muito desse curso. Aprendi cada coisa nesse curso. Bom, na disciplina de música eu aprendi, aprendi a cantar algumas coisas, algumas músicas já é diferente da nossa cultura né. Até hoje o que eu aprendi é cantar algumas coisas (DELMA, 2021).

Além de enfatizar o gosto pela LEdoC e o aprendizado que adquiriu na Disciplina de Música como cantar, Delma apresenta a questão da mulher indígena está cursando um curso superior, que é uma situação muito difícil para algumas, pelo motivo de ter de deixar a família e ir para a cidade estudar.

Delma diz “até hoje as mulheres né tem medo de ir fazer esse curso na cidade. Às vezes eu falo pra algumas mulheres fazer algum curso mas elas acham que tem medo de fazer esse curso pra deixar a família e ir pra cidade, mas pra mim já, já acostumei”. Esse sentimento de medo que passam as mulheres *Apinajé*, ao terem de se deslocarem da aldeia para a cidade foi apresentado por Silva Apinajé (2020, p.96) ao estudar “[...] como as mulheres indígenas Apinayé expressam poder e resistência no processo de escolarização e no ensino superior”, que é marcado por desafios e conquistas.

Assim como as entrevistadas de Silva Apinajé (2020), Delma também já superou esse medo que tinha no início. Para Silva Apinajé “É importante observar que o medo que nós mulheres sentimos possui também uma relação com a aceitação. Ou seja, não é apenas o medo do diferente, mas o medo de que este diferente não nos aceite e nos discrimine por sermos indígenas” (SILVA APINAJÉ, 2020, p. 65). Como mostrou Spivak “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p.85). Assim, para as mulheres indígenas, o medo de sofrerem violências e discriminações por causa das diferenças se acentuam ainda mais, fazendo com que prefiram as aldeias por se sentirem mais seguras e livres. Isso é uma crítica pesada a sociedade ocidental e suas instituições por não enxergarem dessa forma justamente por serem racistas, e o racismo é normal.

Delma apresenta, em sua narrativa, um sentimento não muito positivo, pois a princípio ela afirma que não gostava do Curso, mas recebeu o incentivo de uma das professoras para continuar e hoje ela já gosta.

eu não gostava desse curso eu pensava em deixar esse curso mais é...eu quase desisti mais a professora, a [...] conversou muito comigo ai eu voltei pra cidade e continuar com esse curso né. Aí... aí Até hoje é... eu estou nesse curso por ela que [...] conversou muito comigo pra não desisti aí eu pensei melhor e voltei para continuar. (DELMA, 2021).

Percebemos, na fala de Delma, a importância de ter, em nossas vidas, pessoas que nos incentivam e fazem a aproximação com nossos sonhos e projetos. Nessa situação, Delma recebeu força para continuar no curso a partir do diálogo existente com a professora que a fez retornar para a cidade e continuar estudando. É importante mencionar que ela foi para a universidade motivada por seu irmão que já era acadêmico da LEdoC e que de alguma forma representava um apoio ou proteção extra para a colaboradora.

Outra experiência citada por Rafael foi o fato de está estudando na LEdoC possibilitou apresentar suas histórias de música e instrumentos para colegas de classe e professor:

fez um formou um grupo, quer dizer, aí como ele dava aula de música para nós ele pediu que a gente apresentássemos alguns instrumentos e dança. Aí nesse momento nos indígenas... nos tinha uns quatro, quatro pessoas ou cinco. Ai nesse dia, nesse dia nos pude aproveitar né, mostrar um pouco da...do.. dos instrumentos que a gente usa nas músicas . Tipo no momento que a gente está cantando mas ao mesmo tempo a gente está usando aquelas, aqueles, aqueles instrumentos tipo o Maracá, e aquele... é... chocalho e mais outros instrumentos que... que a gente usa ao mesmo é...ao mesmo tempo cantando e usando instrumento. Então é... Nesse dia a gente, acho que a

gente é... pode é... pode mostrar um pouco da realidade que nosso povo é tem. E tem usado... tem sido usado tipo na cidade ou nos eventos dos colegas da da sala (RAFAEL, 2021).

A atividade relatada pelo colaborador aconteceu em grupo com quatro a cinco pessoas, momento que foi possível realizar uma demonstração dos instrumentos musicais que os indígenas *Apinajé*, assim como outras culturas tradicionais, costumam usar em suas músicas como: o maracá ⁵⁰e o chocalho⁵¹. Essa narrativa nos fez lembrar uma atividade da Disciplina Fundamentos da Educação Musical sobre instrumentos musicais em que o colaborador Rafael e outros colegas *panhã* e *nã panhã* apresentaram canto e instrumentais sonoros característicos do povo *Apinajé*, o que pode ser comprovado na fotografia a seguir.

Figura 8 - Atividade sobre instrumentos musicais *Apinajé*



Fonte: Arquivos da autora (2019).

Observamos, na imagem, a presença do Maracá, feito de cabaça e com sementes no seu interior. O maracá “é um instrumento idiofone (instrumento musical ou de sinalização que emite som a partir da vibração da matéria com que é confeccionado), sendo um tipo de chocalho globular ou aberto” (RODRIGUES, 2015a, p. 19). No caso do maracá *Apinajé* a

⁵⁰ “O instrumento mais comum entre os vários grupos indígenas nacionais é o maracá, geralmente um chocalho globular criado com uma cabaça seca (entre outros materiais), um cabo e algumas sementes ou pedras para produzir som” (RODRIGUES, 2015a, p. 5).

⁵¹ Existem vários tipos de chocalhos entre os povos indígenas. Em algumas comunidades o maracá também é conhecido como chocalho. Entre os Apinajé temos o chocalho de feira.

sonoridade é emitida a partir da movimentação do instrumento que faz com que as sementes vibrem internamente na cabaça e projetem som no ambiente.

Entre o povo *Apinajé* existem cantos que são executados sem a presença do Maracá. Segundo Kamêr Apinajé são o “*Pàrkapê* (conhecido como tora grande) e ritual de ordem, e as particularidades de choro das mulheres” (KAMÊR APINAJÉ, 2019, np.). É visível também na imagem anterior o instrumento musical chocalho de fieira⁵², confeccionado de cabacinhas para amarrar na cintura. Nos cantos sem Maracá segundo Kamêr Apinajé (2019) é utilizado o chocalho.

Ao dizer “cantando e usando instrumento”, Rafael evidencia que o canto e a prática instrumental na cultura *Apinajé* estão interligados, ou seja, a cantoria vem acompanhada dos instrumentos musicais característicos desses povos. Kamêr Apinajé (2019) deixou isso esclarecido ao apresentar que mesmo nas cantorias que não vem acompanhadas por instrumentos musicais como o maracá que é mais popular, o chocalho é utilizado. Extensões do corpo também são usadas na cantoria para a emissão sonora.

Outro momento rememorado por Rafael, refere-se a uma atividade em que ele cantou músicas *Apinajé*, em grupo de três pessoas, e os colegas não indígenas começaram a fazer perguntas, demonstrando interesse por sua cultura.

pude aproveitar esse dia também com alguns colegas acho que era três pessoas parece e... e onde... onde é... nós pode levar um pouquinho da música 'é... pra universidade. E... os próprios colegas da cidade, é...tipo se interessaram de aprender (RAFAEL, 2021).

Nessa prática musical, segundo o colaborador, foi possível identificar o seu povo, tendo a participação de outros acadêmicos indígenas na demonstração. Essa capacidade de dialogar com o outro por meio da alteridade, ou seja, se ver dentro desse outro e reconhecer as diferenças, “constitui um dos inimigos invisíveis do pensamento conservador e acomodado, pois a mera constatação de sua existência já provoca um sentimento de repulsa e de fechamento entre aqueles que recusam o diálogo” (SOUZA, 2002, p.12). O interesse dos colegas da cidade em querer aprender a música *Apinajé* rompe barreiras impostas pelas classes dominantes que veem a cultura europeia como modelo a ser seguido.

O interesse dos colegas em aprender a música indígena foi muito significativo para Rafael, talvez pelo fato de se interessarem em conhecer seus fazeres musicais e não se

⁵² Esse chocalho é diferente do apresentado por Karl Izikowitz (1935) que era feito de fibras, miçangas naturais e unhas de veado.

preocuparem com sua aparência e estereótipos que a sociedade impõe ao ser indígena. Essa atitude dos acadêmicos da universidade nos faz lembrar o movimento contrário que Daniel Munduruku (2009) estabelece sobre suas vivências em escola de Belém do Pará, em que seus colegas preocupavam-se apenas com sua aparência, deixando de lado os trabalhos que ele fazia,

[...] eu era uma pessoa trabalhadora que ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma honra pra mim. Mas era uma honra que ninguém levava em consideração. Eu ficava muito triste porque meu trabalho não era reconhecido. Para meus colegas, só contava a minha aparência... e não o que eu era e fazia (MUNDURUKU, 2009, p. 9).

Essa situação de *Munduruku* está relacionada aos estereótipos criados pela sociedade sobre o indígena. O fato de *Munduruku* ir estudar na cidade não circulava de uma forma tranquila entre seus colegas, visto já terem formado uma ideia de como deve ser o indígena. Conforme Freire (2016, p. 13) ‘Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tampa, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha’. Por isso ocorre o estranhamento na maioria das pessoas ao verem esses povos fazendo atividades que fujam do que eles esperam ver. Na experiência intercultural, a sociedade ocidental pouco está aberta à alteridade, enquanto os indígenas que são vistos por essa como seres de pensamento selvagem, é sempre abertura para o novo.

Ao contrário de Rafael, que participou de aulas em que pode mostrar a música do seu povo, sem sofrer preconceitos como os relatados por Daniel *Munduruku*, sobre a aparência do indígena, Ediney afirma que nas aulas das quais ele vivenciou ainda não foi abordada a cultura Apinajé e nem oportunizado a ele demonstrar a sua musicalidade. Isso nos leva a pensar a universidade como um espaço colonizado e despreparado para receber as minorias.

A universidade é um ambiente em que a bagagem cultural dos alunos, adquirida no berço, na infância, na própria aldeia por meio da Educação Indígena, na maioria das vezes não é valorizada. Ela não pratica o devir. Às vezes até tenta, mas não sabe como e, do desconhecimento do Outro, faz prática do racismo. Como sublinha Santomé (2013, p.157), ao se referir as culturas negadas e silenciadas no currículo, o fato de que já não é “[...] nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos”. Não se trata de desprezar os conhecimentos que foram universalmente construídos, mas incorporar os saberes das minorias.

Ter uma formação que não leve em conta as realidades locais são comuns no sistema educacional brasileiro, mas isso se deve ao fato de que os profissionais que atuam em campo foram formados dentro de uma lógica europeizada em que as culturas de origem não eram valorizadas. Para Santomé (2013, p. 156), não se pode esquecer que os professores atuais são “[...] fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais”.

Ainda mais, sobre o desenvolvimento dos profissionais da educação Santomé (2013) chama atenção para os livros didáticos que, nessa tradição de formação, acabaram abarcando os conteúdos como sendo “os únicos possíveis, os únicos pensáveis”, deixando sua produção “em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo” (SANTOMÉ, 2013, p.157).

Falando sobre a importância da produção de materiais didáticos específicos para os povos do campo, Molina (2014) defende que o livro didático, publicado por editoras comerciais, não supre a necessidade da Educação do Campo, o que faz, muitas vezes, é distorcer os interesses desses povos.

Para Molina (2014, p. 30), sobre a intencionalidade dos livros didáticos comerciais, “[...] não é transformar a realidade, não é produzir sujeitos críticos e autônomos; muito pelo contrário, é gerar lucro para as editoras”. As editoras acabam regendo um mercado editorial de produção de material didático que afeta a formação e prática dos professores, atingindo todos os níveis e modalidades de ensino. A Educação Superior deve dialogar com a Educação básica, de conformidade, temos de “[...] articular o processo de formação de educadores com a educação básica e com os materiais didáticos (MOLINA, 2014, p.31)”.

Devido à necessidade de se produzir material didático-pedagógico específico para as instituições que trabalham com educação do campo, Molina elencou alguns elementos que deveriam estar presentes no livro didático – “a discussão sobre território camponês, a discussão sobre a diversidade dos sujeitos, sobre as lutas dos sujeitos, sobre as práticas culturais, sobre a relação com a cidade, entre outros” (MOLINA, 2014, p. 29). Esses elementos, apresentados por Molina, que se referem ao campesinato, podem ser os passos iniciais para se repensar um material didático- pedagógico específico direcionado a trabalhar com o povo *Apinajé*, tanto nas escolas de educação básica como no ensino superior, sendo também um norte para futuras pesquisas.

Na música, os cursos de licenciatura foram elaborando seus currículos de acordo com o que se apresentava nos cursos técnicos que são ofertados por conservatórios e escolas técnicas, existindo certa valorização dos conhecimentos eruditos em detrimento das práticas musicais locais. Assim como existem os problemas entre oralidade e escrita que, segundo Cornejo Polar (2000, p. 219), “[...] são mais profundos do que os que envolvem bi ou multilinguismo”, do mesmo modo acontece no ensino de música, em que os códigos musicais são instituídos como verdades absolutas e são apresentados no modelo conservatorial, em que prevalece o dualismo entre a gramática da música universal/prática musical. Um dos exemplos foi exibido por Vieira (2000), ao escrever sobre a formação dos músicos em Belém do Pará:

[...] o conteúdo de disciplinas musicais do currículo das licenciaturas locais manteve o sentido das disciplinas que compunham o currículo do curso do Instituto Carlos Gomes [um dos conservatórios de Belém], na primeira fase deste estabelecimento; isto é a aprendizagem dos elementos que compõem a gramática universal da música erudita: notas, pautas, claves, valores rítmicos, compassos, acidentes, intervalos, escalas, acordes. As regras dessa gramática são estudadas e aplicadas em exercício de solfejo, análise, arranjo, composição e redução. A construção dessa gramática é contada na História da Música, de forma linear – evolucionista, iniciando com música na Antiguidade e culminando com a menção a compositores contemporâneos. O Canto Coral e as práticas instrumentais são os espaços de execução da gramática fixada, o que situa o repertório no âmbito da produção até o século XIX. O Canto Coral e a Estruturação Musical aparecem como espaços onde se introduzem atividades de composição e leitura, que também abrangem a linguagem musical contemporânea, ainda que de forma elementar, mas que favorece a ampliação da percepção musical, em relação ao que é desenvolvido no Instituto e na Escola de Música (VIEIRA, 2000, p.69).

Observamos, por meio dessa colocação de Vieira (2000), que a gramática da música universal serve de base para as demais práticas musicais desenvolvidas no ensino conservatorial sem nenhuma preocupação em incluir as “[...] etnias minoritárias ou sem poder” (SANTOMÉ, 2013, p.163). Informamos que o termo “modelo conservatorial”, apresentado por Vieira (2000), é chamado, por Pereira (2013), de *Habitus Conservatorial*, podendo relacionar também com “Pós figurativo de Koellreutter (1997, p.42) que corresponde a “Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos [...] Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias[...] História da música [...] Composição”.

Outra relação que pode ser feita com o termo “modelo conservatorial”, apresentado por Vieira (2000) é *Epistemicídios musicais* de Queiroz (2017), em que vemos “diversos

saberes musicais serem esmagados, esquecidos, julgados de forma preconceituosa e assassinados pelo esquecimento dentro das instituições de ensino e das práticas musicais “valorizadas” no país” (QUEIROZ, 2017, p.108). Esse fator podemos perceber segundo Queiroz nos,

[...] cânones da música erudita que dominaram os processos de ensino de música na Europa, institucionalizado a partir do século XVIII, à incorporação de expressões consolidadas da música popular, como o jazz no âmbito de instituições de ensino de música norte-americanas e, mais recentemente, o estabelecimento de cursos vinculados à música brasileira popular no Brasil (QUEIROZ, 2017, p. 108).

Esses elementos citados acima se centralizam em um modo de cultura musical sem abertura para outras formas de musicalidades que acabam por conseguinte ocasionando ausência de vozes nos currículos, em outras palavras, silenciamento das minorias.

A universidade é um lugar discursivo propício a quebra de silenciamentos de subalternos,⁵³ que passam a ver esse ambiente para falar e ser escutado. Conforme Spivak (2010, p.16-17) apresenta que “a tarefa do intelectual pós colonial deve ser de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)”.

Na concepção de Spivak (2010) ao criar espaços esse subalternizado se articula, articulando-se, como consequência, ele fala, mas não é ouvido. A autora é pessimista quanto à audição do subalterno pois para ela falar até pode mais não será escutado. A universidade como uma instituição intelectual precisa criar meios não somente para o subalterno falar, mas também para ser escutado, indo contra a subalternidade. O conhecimento universitário precisa ser substituído pelo pluriversitário⁵⁴ (SANTOS; FILHO, 2008) por ser “[...] contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 41). Para Santos e Filho,

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de

⁵³ “as camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 13-14).

⁵⁴ “É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica” (SANTOS; FILHO, 2008, p. 41).

grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários (SANTOS; FILHO, 2008, p. 43).

A ausência do conhecimento pluriversitário é evidenciado na fala de Ediney, que no período da entrevista já estava cursando o 4º período do curso e ainda não tinha tido a oportunidade de vivenciar na LEdoC práticas musicais que envolvam a cultura *Apinajé*, o que evidencia a exclusão de vozes nos currículos. Ele cita uma atividade musical que fez com outros colegas não indígenas em que tocou músicas que não são da sua cultura. Ele narrou: “Mas só me lembro que a gente estava apresentando assim é... é... entre os grupos né! Apresentando assim uma música que não é nossa, onde a gente estava se apresentando com outros colegas, os não indígenas”.

Essa ausência do conhecimento pluriversitário nas práticas musicais não é necessariamente uma falta de vontade dos docentes, mas talvez seja uma lacuna na própria formação que não permitiu o acesso a questões que envolvem a interculturalidade. O processo formativo dos professores de música nas universidades brasileiras é mais voltada para atuação em conservatórios musicais em que prevalece o estudo da música erudita. Essa situação já foi apresentada por Queiroz (2017), Pereira (2013) e Vieira (2000).

Ao dizer “apresentando uma música que não é nossa”, Ediney tem consciência das diferenças existentes entre seu “eu” cultural e a cultura do “outro”. Isso ratifica o posicionamento de Santomé (2013) com relação ao ser humano quando está diante de outra cultura em que possui pessoas diferenciadas em aspectos físicos, linguísticos ou costumes muito distintos, “[...] adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado; compreendem que compartilham uma certa visão do mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de pensar e de ser” (SANTOMÉ, 2013, p.163). Nesse sentido, Ediney reconhece as diferenças em que se revelam as diversidades culturais. Como nos diz Bhabha (2013), tem haver com a alteridade em que o sujeito reconhece seu lugar e sabe que o do outro é diferente.

A alteridade para Ediney é demonstrada não só na música mais também nas vestimentas que é usada nas apresentações musicais. Ele disse: “Nós fizemos uma música não indígena. É... De short não tem? [sim]. A gente fizemos. Ao falar sobre o short, remete que a vestimenta para o colaborador é algo significativo, assim como acontece nas culturas indígenas que usam a pintura corporal para demarcar determinado grupo que se dividem nas sociedades indígenas (MELLATI, 1980). Apreende-se que o colaborador percebe que as

vestes utilizadas nas práticas artísticas do não indígena são diferentes das da sua cultura tradicional.

As roupas foram outra forma de imposição do não indígena sobre o indígena, com a ideia de que existem certas partes do corpo que precisam serem cobertas e que determinados grupos sociais precisam se vestir de acordo com a ocasião. Melatti (1980) cita, como exemplo, os militares e líderes religiosos. Em se tratando de pintura corporal Melatti faz uma comparação com a maquiagem que é usada por mulheres mais maduras. Entretanto, a pintura corporal é cultura do indígena.

Segundo Gaspar (2011, p.1), “[...] as vestimentas foram introduzidas aos costumes indígenas pelo colonizador português. A partir do contato com a chamada ‘civilização’, os índios foram adotando a roupa dos homens das cidades”. Isso é o que tem acontecido com os *Apinajé*, pois, em momentos especiais que acontecem nas aldeias, os homens usam o short e se pintam e se enfeitam com seus adornos. No caso das mulheres mais velhas, costumam deixar os seios a mostra e usam saias iguais as das mulheres de Tocantinópolis. Para Gaspar (2011), as vestimentas feitas pelos indígenas sempre foram elementos de trocas desde a colonização.

Sobre o dia da apresentação musical de música do não indígena Ediney fala sobre o instrumento que tocou: “a gente até gravamos um vídeo é... também. [E nesse momento] Eu tava... eu tava no gogo tocando aquele instrumento que se chama gogo, os demais colegas”. Na apresentação relatada por ele, foi usado o vídeo como forma de registro. No entanto, ao visualizar o referido vídeo que foi enviado por ele, observamos que o instrumento que está tocando é um tambor. A princípio, pensamos que estava se referindo ao Agogó, mas o vídeo veio confirmar que não é.

Quando fala gogo, talvez esteja se referindo a técnica do instrumento com o objetivo de dizer golpe, ou seja, o instrumento tocado por ele é golpeado com a mão para que possa emitir som. O golpe corresponde ao impacto entre a mão do tocador e a pele do instrumento tambor. A utilização do vídeo é muito importante às práticas educativas por apresentar diversas linguagens em um só objeto. Moran (1993, p.2), ao conceituar o vídeo, afirma ser ele “[...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força”.

A potencialidade que existe no vídeo pode ser usada para o registro das práticas musicais dos povos indígenas como forma de manutenção, documentação e difusão do conhecimento dos povos tradicionais, funcionando, também, como um recurso tecnológico de

ensino e aprendizagem para as aulas da universidade como também nas escolas das aldeias. Ao apresentar o vídeo, na sua entrevista de história oral podemos dizer, também, que o colaborador apresentou uma heterogeneidade narrativa ao usar a voz e da imagem visual do vídeo, em que se constatou a presença de instrumentos musicais, acadêmicos tocadores e elementos sonoros.

Assim como Rafael, ao contrário de Ediney, Célio narra o caso de uma atividade em grupo que ocorreu nas aulas de música, em que foi possível vivenciar práticas musicais da sua cultura. Esse foi o momento em que ele se sentiu muito honrado em está apresentando aos não indígenas a musicalidade de seu povo. Ele rememorou:

A gente fez um grupo né! Três a.. três alunos. Acho que foi eu, o [...] e a [...], nesse momento né, eu achava que meus colegas iam cantar, mas só que eu já estava me preparando para esse momento né. Aí eu cantei no momento regular ne, Aí foi assim, na hora que eu cantei lá me senti muito honrado né por quele momento né. Fiquei muito feliz por fazer é aquilo ali naquele momento. Fiquei muito feliz mesmo (CÉLIO, 2021).

Além da honra, Célio apresenta, em sua narrativa, a felicidade que teve por está participando desse momento. Ao dizer “eu já estava me preparando para esse momento”, ele dá indícios de que já esperava por isso, mas também aguardava por seus colegas e, caso não houvesse nenhuma apresentação dos colegas indígenas, ele tomaria a frente da apresentação e foi o que aconteceu.

Josso (2010) ao falar sobre experiência formadora afirma “a premissa de que há buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida: **a busca de felicidade**, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou a busca do real e a busca do sentido” (JOSSO, 2010, p. 116, grifos nossos). Quando Célio diz “Fiquei muito feliz” remete a uma felicidade em poder apresentar a sua cultura a outras pessoas que leva a uma busca não apenas pessoal mais também do seu povo, que remete nas palavras de Josso (2010), à busca da felicidade coletiva.

Assim como Célio, Rafael, ao narrar sobre momentos no curso em que foram abordados a musicalidade Apinajé no período do Tempo Comunidade, lembrou uma atividade que foi repassada e tinha como foco fazer uma pesquisa de música. Sobre isso ele narrou:

pesquisas de música. Aí.. sempre a gente vem, a gente vem procurar mais das pessoas, das pessoas que cantam aquela música, aquela música, a gente procura é saber né a origem. É... porque que a música é cantada, porque que é usada nas...é.. só naquele momento de... (RAFAEL, 2021).

Rafael dá uma explicação de como deve ser feita essa pesquisa musical na comunidade. Para ele, é necessário ir às origens da música e identificar as pessoas que tem mais familiaridade com a música indígena, pois, nas comunidades tradicionais, prioriza-se o conhecimento dos mais velhos. Do mesmo modo, Célio Apinajé (2020, p.30) afirma que na “comunidade, na aldeia, a única coisa que temos que fazer para entender e conhecer música, ou qualquer coisa, é conversar com uma pessoa mais velha. Esse é o caminho que é feito para entender os fatos que desejamos conhecer na comunidade”. Os mais velhos das aldeias são os guardiões das culturas indígenas.

A pesquisa musical gera saberes. Almeida (2009, p. 72) apresenta o trecho de uma entrevista realizada com o indígena *Kanátyo Pataxó* sobre a escola na aldeia, em que ele narra sobre a importância dos mais velhos para a construção do saber de seu povo: “Os mais velhos são nossos livros, os livros de fora ajudam, mas, os importantes são os velhos, ser índio, buscar suas histórias, sua mata, suas terras. [...] Só os pensadores indígenas, os nossos professores, vão pensar essa história para escrever ela. Junto com os mais velhos”. Incluir os mais velhos na construção dos saberes é uma recomendação não só dos *Apinajé*, mas de outros povos indígenas.

Além da explicação sobre como deve ser uma pesquisa musical, Rafael considera importante saber o quê, por quê, para quê a música é utilizada, pois existe uma função e a hora certa para se cantar. Ele narrou: “aí nisso a gente é ver que não é certo só você chegar num lugar e cantar uma música. [...] A música tem um momento certo de tempo e a música certa de cantar, e ser cantado naquele momento”. Percebemos, na fala de Rafael, que, na música *Apinajé*, existem regras e que precisam serem conhecidas e respeitadas por todos. É necessário saber a linguagem musical, que consiste em conhecer a cantoria; por que cantar a música e para que serve.

Apreendemos que o entendimento dessa linguagem musical está relacionado ao que Kamêr Apinajé (2020) chama de letramento musical que é o “Alfabecantar”, referindo-se à junção do letramento e da educação ambiental. Kamêr Apinajé(2020, p.127) “[...] indica a importância de efetivarmos um letramento do mundo musical, no qual se aprende pelo e no canto sobre a natureza indígena. Por meio da musicalidade temos acesso ao conhecimento da natureza”. Na música *Apinajé* o conhecimento é engajado com os saberes espirituais e materiais.

No olhar de Rafael a música Apinajé tem regras e funções. Isso leva a pensarmos nos usos e funções sociais da música que são apontados por Allan Merriam (1964). Para o autor, existe uma diferença entre os termos “uso” e “funções”. O “uso”, então, diz respeito ao contexto no qual a música é aplicada nas práticas humanas e a “função” refere-se à música no sentido de contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura, bem como de contribuir para a integração da sociedade (MERRIAM, 1964). Para Merriam (1964), a música não pode ser considerada como uma forma sonora isolada, mas num conjunto de relações entre indivíduos e grupos sociais.

Ao falar sobre a música *Apinajé*, Kramêr Apinajé (2020, p.21) menciona o que ela representa para o povo, ou seja, as funções, que são: “o choro, lamentação, saudação, cumprimento, recordação, acolhimento, o canto próprio ou cantar-se próprio. É comportamento social-histórico e ambiental. É, ao mesmo tempo, sentimento individual e coletivo”. Para os *Apinajé*, a música não é somente uma música, você não canta apenas por cantar, existe uma intencionalidade e essa perpassa pela natureza.

Ademais, sem a natureza, assim como nós o indígena não tem como sobreviver. A música como função emocional entre os *Apinajé*, pode ser exemplificada pelo choro do luto na morte do outro, que é transformado em canto. Giralдин (2012) apresenta uma narrativa sobre a criação da morte. Nessa narrativa chama atenção um trecho: “Um dia *Mỳ̀̀̀ti* morreu. *Mỳ̀̀̀r̀̀̀re* cantou a noite toda para ele. Pela manhã foi sepultá-lo. Sepultou-o numa cova mais funda que aquela feita por *Mỳ̀̀̀r̀̀̀re*. Mas *Mỳ̀̀̀r̀̀̀re* não voltou para casa, ficando ao lado da sepultura” (GIRALDIN, 2012, p.2).

Nessa narrativa percebemos que, no luto, o choro é substituído pelo canto. Assim, por meio do canto, são reveladas as emoções de *Mỳ̀̀̀r̀̀̀re* por *Mỳ̀̀̀ti*. De acordo com Giralдин (2012), a morte, para os Apinajé não é o “[...] fim, mas a passagem do sujeito para outra condição de sujeito”. Isso acontece entre os povos *Timbiras* e outros indígenas. (GIRALDIN, 2012, p.2). A morte passa a ser um alternar de categorias.

O canto entre os *Apinajé* é mais enfatizado, no entanto sua musicalidade envolve outros elementos como os instrumentos musicais estudados por Izikowitz(1935) e Rodrigues(2015b) que são peculiares a cultura desse povo. Falar das experiências de práticas musicais no curso envolve as atividades realizadas no ambiente cultural dos alunos, considerando que a LEdoC funciona na Alternância Pedagógica possibilitando alternar os espaços entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade.

Tratando-se do Tempo Comunidade, Rafael apresenta mais detalhes de um encontro que aconteceu na Aldeia São José, em que se fez presente professores e alunos da LEdoC. Ele diz:

O importante é que todo mundo estava presente e e.. se apresentou né pra própria comunidade da nossa aldeia porque foi convidado os professores e a comunidade. E... o importante é que falar um pouco é... porque que a gente estava fazendo o curso de Educação do campo e pra quê que a gente estava fazendo a pesquisa, tinha uns que estavam fazendo a pesquisa de... da música, tinha uns que estavam fazendo a pesquisa da... dos instrumentos então a gente pode aproveitar e falar um pouquinho né... porque que a gente estava é... fazendo a pesquisa (RAFAEL, 2021).

Rafael evidencia, na sua narrativa, a importância da presença de professores e alunos nas atividades do Tempo Comunidade em que os acadêmicos explicaram, aos presentes, por que estavam fazendo o curso e o motivo da pesquisa. Essa prática refere-se à atividade da Disciplina Seminário Integrador II, ofertada no 2º período do curso e que hoje, no novo currículo, corresponde à Disciplina Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão II.

Figura 9 - Visita de professores da UFT na aldeia São José – Escola Indígena *Mãtik*



Fonte: Arquivos da autora (2018).

A fala do colaborador evidencia a atividade relacionada à I Mostra de Vídeos *Apinajé*, uma das práticas do Seminário Integrador II, em que foi apresentada, à comunidade, os vídeos produzidos pelos indígenas acadêmicos na Disciplina Seminário Integrador I. Essa atividade ocorreu na Escola Indígena *Mãtik*, momento em que cada aluno falava, antes de apresentar o vídeo, o motivo de estar no curso, o porquê de ter escolhido determinada temática para o vídeo e as dificuldades enfrentadas para a produção.

A prática da oralidade, por meio da apresentação pública, também soa como algo muito importante para Rafael. Além disso, a partir de sua fala, parece ter uma separação entre música (cantoria) e instrumentos musicais (Maracá, chocalho). Outra explicação, dada por ele aos presentes, é sobre a importância da troca de conhecimento entre indígenas e não indígenas, em que ele demonstra certa valorização dada às relações entre professor e aluno, pois é sabido que, no Brasil, essas aproximações foram, por muito tempo, marcadas por práticas violentas em que o conhecimento é centrado nos conteúdos da cultura ocidental.

A esse respeito, Fernandes (2017, p.194) afirma que o etnocentrismo “[...] em alguns casos, se manifesta em forma de preconceito, quando desqualifica, inferioriza e subalterniza o outro pela sua diferença cultural, religiosa, entre outros”. (FERNANDES, 2017, p.194). Abrir espaço para esses alunos se expressarem e apresentarem trabalhos de pesquisas sobre suas comunidades já é um avanço em práticas acadêmicas. Para Rafael, esse momento foi de muito aprendizado, por meio do diálogo entre indígenas acadêmicos, acadêmicos não indígenas, professores do curso e sua comunidade.

Sobre a troca de conhecimentos, recordamos o dia da I Mostra de Vídeos *Apinajé*, momento em que ocorreu práticas de música indígena e não indígena. Os professores da UFT realizaram apresentações musicais utilizando o violão e a flauta doce, ora somente violão, depois flauta doce e Maracá.

Figura 10 - Professores de música na Aldeia São José – Escola Indígena Mãtyk



Fonte: Arquivos da autora (2018).

Essa atividade da Mostra de vídeos estava planejada para acontecer no pátio da escola Escola Estadual Indígena *Mãtyk* na Aldeia São José, no entanto, devido ao sol intenso, não foi

possível pelo fato que um dos equipamentos a ser utilizado era o *Datashow* e estava muito intensa a claridade, impossibilitando a visibilidade dos vídeos. Então, foi feita na sala e os alunos foram divididos pelo fato do espaço ser pequeno. No caso dos *Apinajé*, esteve presente o cantador Zé Cabelo⁵⁵ que conduziu o canto e as danças no pátio da instituição.

Figura 11: Cantador Apinajé Zé Cabelo dando instruções sobre a cantoria



Fonte: Arquivos da autora (2018).

Observa-se nessa foto acima a presença de não indígenas na cantoria demonstrando uma abertura para o novo, para o diferente, ao participarem desse momento. Outro fator que remete à fala de Rafael é a II Mostra que ocorreu no barracão da Associação, na Aldeia São José, em que se fez presente várias lideranças *Apinajé*. Nesse dia, as monitoras do PIMI estavam desenvolvendo um projeto de extensão de Álbum memorial de fotografia em que indígenas acadêmicos narravam a importância do registro por meio de fotografias referentes a práticas educativas desenvolvidas no curso e o que aquelas imagens significam para eles.

Além disso, a comunidade abordou a sua visão sobre a importância de estarem cursando um curso superior. Então, aproveitaram o momento para coletarem as narrativas da comunidade que poderiam ser de forma escrita ou desenhada.

Figura 12 - Álbum memorial de fotografia

⁵⁵ Cantador do povo *Apinajé*. Senhor Alexandre, conhecido como Zé Cabelo.



Fonte: Arquivos da autora (2019).

Destacamos do álbum duas falas sobre a importância de povos originários terem acesso ao nível superior. Carlos, da Aldeia *Irepxi*, narrou o seguinte: “queremos que eles ou elas crescer o conhecimento na aprendizagem pra nos fortalecer pra que eles defenderem os nossos direitos. Aprender pra enriquecer o conhecimento pra ajudar na luta pelos direito a educação, saúde”.

Na escrita de Carlos seu desejo em ter indígenas no ensino superior evidencia a busca do conhecimento ou do “real” nos itinerários e das escolhas de vida apresentadas por Josso (2010) em experiências de formação, que consiste no desejo “de se informar sobre e/ou de se apropriar dos saberes construídos”, sendo estes científicos e não científicos (JOSSO, 2010, p. 125). Ter conhecimentos para se fortalecerem e defender o direito dos indígenas é o que Carlos almeja sobre os acadêmicos que estão na LEdoC.

No caso de Antonio Verissimo liderança na aldeia Cocalinho ele narrou:

é importante e necessário que os jovens Apinajé homens e mulheres entrem na universidade para buscar formação acadêmica, e se preparar para atuar nas próprias aldeias. O ingresso dos Apinajé na universidade é importante para ainda como aprender e se desenvolver enquanto ser humano que tem capacidade, inteligência e razão. Os Apinajé precisam valorizar a oportunidade e lutar pelo conhecimento, pelo saber e cultura indígena, dentro da universidade. O espaço acadêmico ainda é local de troca de experiência, saberes e intercâmbio com outras culturas e conhecimentos. Os jovens devem lutar para alcançar um conhecimento diversificado, crítico e que contribua para formação de cidadãos indígenas livres, felizes e independentes. Precisamos continuar lutando por uma educação diferenciada e suficiente para atender as demandas da diversidade cultural do Brasil. O

espaço acadêmico é lugar de aprender e lutar por um Brasil, de fato desenvolvido, livre e soberano (ANTONIO, 2019).

No caso do Senhor Antonio, além da busca do conhecimento (JOSSO, 2010) vemos a busca de si e de nós” (JOSSO, 2010). O sí ao dizer “aprender e se desenvolver enquanto ser humano que tem capacidade, inteligência e razão”. Para Josso o conhecimento de sí para algumas pessoas “é uma prioridade por aquilo que podem aprender delas mesmas por meio do olhar dos outros’. Para outras, segundo Josso, “[...] o olhar de outrem, descoberto por meio de experiência dolorosa, é uma ameaça desvalorizante e até mesmo destrutiva da sua integridade” (JOSSO, 2010, p. 123). Assim, para Josso “a busca de si é inseparável de uma relação com outrem (JOSSO, 2010, p.123).

A busca de nós se apresenta na escrita de Antonio ao dizer “Os Apinajé precisam valorizar a oportunidade e lutar pelo conhecimento, pelo saber e cultura indígena, dentro da universidade. O espaço acadêmico ainda é local de troca de experiência, saberes e intercâmbio com outras culturas e conhecimentos, considerando o espaço acadêmico como uma oportunidade”. Segundo Josso “Nas narrativas de vida, a busca de nós começa muitas vezes “[...] pela escolha de grupos de afinidades” (JOSSO, 2010, p.123). Nessa situação a academia passa a ser o grupo.

A formação dos jovens além de proporcionar liberdade e independência, pode ser um caminho para a busca da felicidade (JOSSO, 2010). Isso pode ser percebido quando Antonio diz “Os jovens devem lutar para alcançar um conhecimento diversificado, crítico e que contribua para formação de cidadãos indígenas livres, **felizes** e independentes” (Grifos nosso). A busca da felicidade,

“[...] apresenta-se como a exploração sistemática de um equilíbrio vital, a ser redefinido constantemente, entre a procura e a escolha de formas socioculturais que manifestem de forma concreta uma definição eminentemente pessoal da felicidade e a procura ou a escolha de uma atitude interior, a partir da qual se farão opções que serão, em seguida, avaliadas” (JOSSO, 2010. P. 119).

Na busca da felicidade perpassa por um certo equilíbrio entre a vida coletiva e desejos pessoais que é alcançar a tal felicidade. A busca de sentido para Antonio em relação aos jovens estarem na universidade é lutar por uma educação diferenciada e que atenda a diversidade brasileira.

A universidade como um lugar de lutas parece fazer sentido para Antonio. Assim, Josso considera a busca de sentido como a Arte de viver, “Formar-se nessa busca implica, pois, um comprometimento tanto no plano reflexivo como nas práticas individuais ou

coletivas” (JOSSO, 2010, p.129). O desejo de Antonio é que os indígenas acadêmicos se comprometam em garantir a educação que os povos indígenas anseiam. Isso é o que faz sentido para ele.

No contexto das experiências de práticas musicais em que se fez presente a cultura Apinajé, Rafael narra sobre o retorno que essa busca do conhecimento (JOSSO, 2010) nos itinerários da vida universitária pode dar as aldeias.

aí a gente foi explicar pra eles que o importante pra nos jovens e demais é que estamos tipo aprendendo né, ai a gente pode levar um pouco da nossa história pra cidade mas no futuro ela pode voltar pra dentro da aldeia e beneficiar o... o próprio... o... as comunidades das aldeias e os jovens também. Isso... Acho que nesse dia foi um dia que... em que o próprio tipo nos acadêmicos aprendeu um pouco é... aprendeu um pouco das coisas que a gente... das disciplinas que a gente aprendeu nas aulas onde a gente passou pra comunidade e onde a gente pode aprender um pouco com eles, com a nossa própria comunidade. Onde eles é... eles fizeram as perguntas e pude responder a importância do curso, a importância do... da música, dos instrumentos, das pinturas (RAFAEL, 2021).

Esse movimento de troca de conhecimentos entre universidade, acadêmicos indígenas e povo *Apinajé*, citado por Rafael, remete a um diálogo intercultural compatível aos seus modos de troca de conhecimentos com o Outro. Nos termos de Glissant (2005) é uma poética da Relação em que é possível se abrir para o outro sem desfazer ou diluir ninguém. É um movimento de interação entre as culturas em que nem uma precisa se impor sobre a outra o que ele chama de tempo - mundo. Para Glissant (2005, p. 155-156) “enquanto essa totalidade mundo não for realizado, ou seja, enquanto as culturas do mundo não tiverem concebido que não é necessário aniquilar, erradicar uma outra cultura para afirmar-se a si mesmo, várias culturas estarão ameaçadas”. Mesmo que muitos considerem utópico, Glissant acredita ser algo para a construção de um novo imaginário do mundo.

Essa Poética da Relação de Glissant (2005) encontramos também na fala de Rafael ao citar a pintura corporal. Recordamos que foi uma atividade que aconteceu em 2018, no Tempo Comunidade do Seminário Integrador I, tendo a colaboração de professores das Artes Visuais e Música, visto ser uma atividade que envolvia outras disciplinas do currículo. Foi um momento em que um dos alunos compartilhou com o povo *Apinajé* e professores presentes um vídeo feito na universidade sobre o Jenipapo⁵⁶, e teve oficina de pintura realizada pelos indígenas mais velhos que explicavam aos professores e indígenas acadêmicos sobre os grafismos existentes na cultura.

⁵⁶ Fruto que se retira a tinta escura, meia enverdeada, para ser usada na produção de Pintura Corporal.

Nessa relação de troca existem questões que extrapolam a simples permuta de conhecimentos na experiência intercultural, são os efeitos de sentidos dos intercâmbios, sendo possível superar os modelos ocidentais compreendendo o mundo para além das imposições do ocidente, concedendo aos participantes da relação a autonomia para selecionarem o que almejam incorporar da cultura do Outro e expressarem o que desejam conservar da deles, remetendo a uma construção democrática, a interculturalidade crítica (WALSH, 2013).

Compreender o mundo para além da compartimentação determinada pelo ocidente remete a interculturalidade crítica (WALSH, 2013). Rafael busca alternativas para o reconhecimento de pensamentos ancestrais de seu povo que conviveram com o ocidental, no momento que diz “a gente pode aprender um pouco com eles”, está se referindo aos mais velhos da aldeia, pois os mais novos não sabem ou já esqueceram muitos costumes de seus antepassados, entre as quais, a pintura corporal.

A pintura corporal dos *Apinajé* é uma atividade que se realizava todos os dias, porém, com a aproximação com os não indígenas, essa prática cultural está sendo esquecida. O professor indígena Davi Wamimen Chavito Apinajé e colaboradores, ao se pronunciarem no Jornal Informativo Intercultural do Núcleo *Takinahakỹ* de Formação Superior de Professores Indígenas Licenciatura Intercultural – UFG, sobre a pintura corporal narraram:

Cada pintura tem o seu significado diferente, de acordo com o seu nome, como *wanhmẽ* e *katãm*. No entanto, hoje, essas pinturas já não são praticadas todos os dias e, às vezes, nem todos se pintam no dia das festas tradicionais. Essas pinturas estão sendo esquecidas, cada vez que o tempo passa, isso gera preocupação para o povo *apinajé*, que antigamente vivia de pintura todos os dias. Até as mães não pintam os seus filhos. Alguns pintam, mas é pouco. Então, algumas pinturas já foram esquecidas, como a pintura de *pẽpkre*, mas restam ainda muitas pinturas utilizadas pelo povo *apinajé*, como na cerimônia da sepultura, festa de tora grande, festa da garça, casamento, festa de plantio etc. Muitas vezes, as crianças sabem todas as pinturas, mas não sabem escrever os nomes na forma de utilização da escrita na sua língua materna. Isso está relacionado com a perda da língua na comunidade, ou seja, os nomes da pintura que o povo *apinajé* não pratica mais, alguns já foram perdidos, principalmente os nomes da pintura na língua *apinajé* (CHAVITO APINAJÉ, 2010).

A pintura corporal desse povo envolve um mundo de significados que são retratados em suas festas tradicionais. Como nos diz Ribeiro (1987) ao falar sobre Arte indígena e Popular são “veículos de comunicação da identidade cultural dos grupos humanos que as cultivam. No caso dos *Apinajé* representam elementos específicos para cada festa comemorativa assumindo nos termos de Ribeiro (1987) uma linguagem visual.

Segundo Ribeiro (1987, p. 163) “[...] no âmbito de sociedades indígenas, o sistema de representações adquire o caráter de linguagem visual”. Na universidade, os estudantes costumam chegar, nos primeiros dias de aula com o corpo pintado como forma de demarcar seus territórios por meio de uma iconografia que tem significados implícitos a cultura. A Arte indígena “[...] comunicam-se ideias e comportamentos, cuja decodificação só se torna possível através do profundo conhecimento da organização social, da cosmologia e de outros aspectos da cultura aos quais a arte intimamente se vincula” (RIBEIRO, 1987, p. 163). Assim para saber realmente os significados de cada pintura é necessário conhecer a cultura de cada povo.

Recordamos que uma das fotos tiradas na atividade do Tempo Comunidade sobre pintura foi vencedora do II Concurso Olhar UFT, na categoria vida acadêmica.

Figura 13 - Pintura corporal *Apinajé* – Vencedora⁵⁷ do II Concurso Olhar UFT



Fonte: Arquivos da autora (2018).

Nessa fotografia, um dos indígenas acadêmicos pinta o braço de um dos alunos não indígena da LEdoC. O grafismo está sendo feito com o jenipapo que é uma das tintas usadas pelos *Apinajé* nas suas pinturas corporais. O corpo funciona como um suporte para a Arte indígena. Nesse sentido Ribeiro (1987, p. 163) afirma “O suporte físico em que esse ato de expressão se manifesta é, na maior parte das vezes, o próprio corpo”.

⁵⁷ Prof^a Mara Pereira da Silva foi a vencedora na categoria vida acadêmica por Tocantinópolis – TO. Todos os alunos indígenas e monitoras do PIMI participaram do concurso, mas suas fotografias não foram selecionadas.

Entre os *Apinajé* além da pintura corporal o corpo é usado nos cantos que vem acompanhados por danças que marcam o ritmo da música. Ediney, ao falar sobre as experiências musicais no curso em que se fez presente a cultura de seu povo, afirma que não chegou a vivenciar a musicalidade *Apinajé* durante a LEdoC. No entanto, segundo o colaborador foi encaminhado uma atividade da disciplina Práxis Sonora para ser realizada no Tempo Comunidade, que consistia em realizar um projeto da Cultura, porém não foi possível, em virtude do momento pandêmico que o país se encontra. Ele disse:

Pra ser sincera com você no período de... no terceiro período era pra ter eu feito um projeto de musicalidade da cultura Apinajé mas só que não deu por causa da pandemia né porque a gente não pode assim... No começo da pandemia a gente estava muito preocupado não sei se o Brasil inteiro né o mundo inteiro sentiu isso né. Então, praticamente eu também eu fiquei assim muito preocupado com meu avô com... pois só ele mesmo que sabe assim é cantar um pouco da língua Apinajé né então eu queria fazer uma entrevista com ele né pra fazer esse projeto mas só que não deu (EDINEY, 2021).

A explosão da COVID 19 é apresentada por Ediney como uma preocupação mundial e que foi sentida por todos. No entanto, sua maior angústia é com a saúde de seu avô visto que ele era considerado uma das bibliotecas do seu povo. Então, é necessário narrar sua sabedoria como forma de registro para outras gerações e como material pedagógico utilizado nas escolas. No Brasil, o primeiro caso dessa doença foi registrado no mês de fevereiro de 2020. Entre os *Apinajé*, foi no mês de agosto do mesmo ano, em que uma indígena que morava em Araguaína, veio para Tocantinópolis e dentro de poucos dias começou a sentir os sintomas.

A catástrofe sanitária da pandemia fez com que Ediney desse novos rumos aos seus projetos de pesquisa e tem impactado de forma negativa a Educação do Campo, pois o convívio intenso dos estudantes durante o Tempo Universidade não tem como descartar o ensino presencial. Do mesmo modo, o Tempo Comunidade não deve ser confundido com o ensino a distância. Ainda existe a dificuldade de acesso à internet que será apontada mais adiante pelos estudantes, ocasionando dificuldades e até mesmo a evasão.

Essa não é a primeira vez que o mundo sofre com doenças causadas por vírus mortais que levam a morte. Em 1817 os *Apinajé* passaram por várias perdas em decorrência da Varíola provocada pelo vírus *Orthopoxvirus variolae*, da família *Poxiviridae* que coincidiu em uma redução esplêndida dessa população. Resende (2009, p. 227) afirma que nesse tempo os “indígenas eram particularmente vulneráveis e muitas tribos foram dizimadas por

verdadeiras epidemias de varíola”. Mesmo com a pandemia do coronavírus, Ediney ainda não desistiu dessa proposta pedagógica, apenas adiou seu projeto e pretende realizar assim que passar mais esse período pandêmico.

Aí agora as coisas estão normalizando ai eu estou pensando em iniciar de novo aqui. Mas só que ele nesse momento ele está morando em outra aldeia aí do... do... eu estou precisando ir buscar ele pra realizar esse projeto. Tipo pra buscar ele né pra tirar algumas dúvidas como surgiu a cantoria, as músicas, os significados pra fazer um projeto pro... pra escola aqui né pra futuramente os alunos vão estudar e saber como esse projeto é feito. (EDINEY, 2021).

Ao adiar a sua pesquisa, com o avô, Ediney está vendendo o amanhã que nos termos de Krenak (2020) é programar atividades para depois, sem sabermos se estaremos vivos, visto os vários fatores que tem destruído a natureza em benefício do capitalismo, em que o ser humano é como se fosse algo a parte, entretanto ele faz parte da biosfera. Krenak (2020) torce para não voltar a normalidade, pois essa volta é como se não tivesse feito efeito na humanidade a morte de milhões de pessoas.

Para o autor tem “[...] muita gente que suspendeu projetos e atividades”, mudaram calendários, adiaram “[...] compromissos, como se tudo fosse voltar ao normal, está vivendo no passado. O futuro é aqui e agora, pode não haver o ano que vem” (KRENAK, 2020, p. 89). Ao falar de humanidade, refere-se a todos os seres e não só *Homo sapiens*. Voltar à normalidade para Krenak é como aceitar o negacionismo.

Em tempos pandêmicos e de isolamento social, os invasores continuam agindo contra trabalhadores, as populações indígenas e outras minorias, causando genocídio duplamente qualificado pelo coronavírus e pelo atual governo que se junta a bancadas do congresso para a retirada de direitos e sem nem um respeito à Constituição Federal. O governo não se mobilizou de forma organizada em prol ao combate à pandemia, o que tem causado a morte não só de indígenas, mas de milhões de brasileiros espalhados pelo país, que, independente de classe social e raça, estão sendo dizimados pelo coronavírus. Segundo Krenak (2020, p.89) “[...] ninguém escapa, nem aquelas pessoas saindo de carro importado para mandar seus empregados voltarem ao trabalho, como se fossem escravos”.

Como forma de resposta ao genocídio no Brasil, a Associação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, posicionou-se claramente nas redes sociais sobre o caso em questão e que demonstra a luta das populações indígenas pela vida em meio a pandemia.

Após o pior março das nossas vidas, traremos o abril de maior mobilização das nossas lutas! Vimos mais de 1000 dos nossos caírem para a pandemia da covid-19, e sentimos a dor da perda de nossos velhos. Mas nós, povos indígenas, também temos ao nosso lado a força dos ancestrais. Há dezessete anos realizamos o Acampamento Terra Livre, e este ano de 2021 faremos a nossa segunda edição virtual. Demarcando as telas e lutando por direitos entre os dias 5 e 30 de abril.

O abril indígena é uma das principais referências de mobilização popular nos tempos democráticos. Somos a maior mobilização do movimento indígena, que tradicionalmente ocupa Brasília para reivindicar nossos direitos garantidos na Constituição de 1988. Em 2020, fomos o primeiro grande movimento a realizar uma programação inteira virtualmente no contexto da pandemia de covid-19. Continuaremos a ser a vanguarda dos movimentos sociais no combate à agenda de morte do atual governo.

Ao longo do último ano nos unimos a especialistas, pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas, mas sobretudo, voltamos a nossas aldeias, a nossas terras, e falamos com os ancestrais, para discutir propostas, buscar soluções e cobrar ações. Em um mundo doente e enfrentando um projeto de morte, nossa luta ainda é pela vida. (APIB, 2021, @apiboficial)

Figura 14 - Cartaz de divulgação do acampamento Terra livre



Fonte: APIB, @apiboficial.

A Associação União das Aldeias *Apinajé-Pempxà* publicou em seu blog um manifesto dela contra reabertura das aulas presenciais na UFT devido à pandemia, assinada com data do dia 09 de setembro de 2020 e direcionada ao reitor Luís Eduardo Bovolato e ao Campus de Tocantinópolis. Em um trecho é citado o curso em estudo,

Portanto, em razão dessa situação, nossos estudantes indígenas do Curso de Educação do Campo não concordamos com reabertura das aulas presenciais proposto pela Universidade Federal de Tocantins-UFT, Campus de Tocantinópolis nesse momento em razão do risco de infecção de estudantes.

Entendemos que nesse momento mais crítico precisamos continuar nos resguardando pra evitar que o COVID-19 venha infectar também nosso povo dentro das aldeias. Informamos que, só concordamos em voltar às aulas presenciais com segurança, sem ameaças e riscos de infecções, em razão da situação de exposição e aglomeração de pessoas em sala de aula. (TERRA INDÍGENA APINAJÉ, 2020).

Esses posicionamentos das populações indígenas se fazem necessários, pois não é de hoje que pandemias e outras doenças que assolam o mundo atingem as comunidades indígenas. Para Melatti (1980, p.182) “[...] nem todas as tribos indígenas, entretanto, desapareceram devido aos choques armados com os brancos ou devido à escravização”. Muitos indígenas desapareceram “[...] devido à introdução, entre eles, de doenças que eram desconhecidas no seu meio” (MELATTI, 1980, p. 182). Esses povos já travaram várias lutas e ainda continuam travando.

Célio, ao se referir às atividades do Tempo Comunidade, parece relembrar a mesma atividade de Rafael: “Do Tempo Comunidade que teve aqui na escola né a gente fez uma atividade ne. Foi uma atividade da monitoria ne! É que a gente fez ne, a gente mostrou os trabalhos que a gente tinha feito sobre é a nossa comunidade né, aqui na escola né!”. Ao dizer “foi uma atividade da monitoria” é pelo fato das monitoras do PIMI estarem auxiliando-os, nas formas de apresentação e por terem o acompanhamento da professora coordenadora do programa na época. No entanto na sua narrativa existe um diferencial ao se lembrar da presença de um dos cantores da sua comunidade conhecido como Zé Cabelo,

Depois de... depois de ter mostrado todos aqueles trabalhos ne que a gente fez das experiencias na comunidade né, depois a gente fez uma... a gente fez em grupo ne tinha convidado também o cantor que era o Zé Cabelo né, a gente cantou depois daquele momento aqui na escola né, foi muito bom né, foi muito interessante para as pessoas que estavam ali presentes né naquele momento lá (CÉLIO, 2021).

As observações de Célio, sobre a presença do cantor *Apinajé* Zé Cabelo, evidenciam a importância de se ter, nos projetos de ensino e aprendizagem para as populações indígenas, um sábio da cultura para transmitir os saberes e fazeres do seu povo. É o caso de Zé cabelo, considerado um mestre na cantoria dos *Apinajé*. A inclusão de professores indígenas nas universidades para trabalharem as culturas indígenas é uma demanda desses povos, assim como tem acontecido em algumas escolas de educação básica que funcionam dentro de aldeias.

Já Delma, a outra colaboradora, recorda que em alguns momentos teve de levar a música *Apinajé* para a sala de aula e demonstrá-la aos colegas em determinadas disciplinas de música. Segundo ela,

A gente leva a música para cantar na sala de aula para outros alunos como que a... a... a música como ela é feito, como é que ela é cantada, o que significava essa música, a gente levava algumas músicas para cantar em sala de aula, mais já é assim diferente né assim para os outros alunos a música da nossa cultura já...já é diferente mas foi muito bom essa... esse desenvolvimento da música né! na sala de aula (DELMA, 2021).

Levar a música *Apinajé* para o espaço da sala de aula é considerado, por Delma, como algo muito bom, pois possibilita explicar as maneiras que a musicalidade de seu povo é abordada. Assim como os demais colaboradores, Delma tem consciência de que a música da sua cultura é diferente do não indígena.

3.3 Relações interculturais entre indígenas e não indígenas do curso

O indígena está na universidade é uma retomada do espaço que muitas vezes foi negado. Desse modo é “pensar sobre como a universidade chega aos espaços territoriais que, historicamente, sempre foram dos povos indígenas e sobre como ainda está no imaginário social que este não é um lugar de direito das pessoas indígenas” (Kayapó e Schwingel, 2021, p. 4).

No caso dos *Apinajé*, sabemos que a cidade de Tocantinópolis, a Boa Vista do Tocantins é aldeia historicamente. Conforme Padovan (2011) aproximadamente em 1830 os *Apinajé* se instalaram em Boa Vista do Tocantins, sendo “o ponto principal de intercâmbio e referência no entorno das aldeias, distribuídas posteriormente pela região à distância de uma légua da povoação” (PADOVAN, 2011, p. 48). Desse modo, o local onde se localiza os dois (2) campus da universidade pertencia a eles por direito, e com a colonização foram sendo expulsos para áreas mais distantes, afastando-os da beira do rio.

A presença de indígenas dentro da universidade demarca o seu lugar. Quando o indígena acadêmico vem para a universidade o território vem junto, a caneta passa a ser seu instrumento de luta. A universidade passa a ser um território para esses povos assim como a mãe terra. Desse modo “a universidade é uma ferramenta, um instrumento de luta e resistência” (Kayapó e Schwingel, 2021, p. 21). Nesse processo de combate e retomada às

práticas pedagógicas precisam estarem voltadas para a interculturalidade, em que se valoriza todas as formas de conhecimento, sem privilégios, enfatizando as diferenças e abolindo todo tipo de falas estereotipadas. No caso dessa pesquisa, pensamos na interculturalidade crítica (WALSH, 2013).

O ser humano se limita a dar algumas características estereotipadas para o ser indígena, o que Freire (2016) chama de ideias equivocadas, como por exemplo, considerar todos os indígenas como pertencentes a mesma cultura, atrasados, andam nu, vivem no passado e que brasileiro não é índio, como se pertencessem a outro país. É uma visão totalmente colonial, de forma romantizada como apresentada em filmes, livros didáticos, novelas, desenhos e outros. Isso vai se reproduzindo na sociedade e quando o indígena chega à universidade esses aspectos se repetem.

Para ratificar essa situação, a FUNAI publicou a resolução 04/2021, no dia 22 de janeiro, para estabelecer critérios sobre a identificação de indígenas no Brasil. Ela determinava que a Funai é a responsável por dizer quem não é indígena no Brasil. É um processo de heteroidentificação. Essa medida foi suspensa pelo ministro Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF).

Ao falar sobre o que é ser indígena na universidade, Rafael foi logo dizendo que o ser indígena, na universidade, sofre muitas discriminações:

Muitos é... é... ver o indígena.... o indígena como não é capaz, não é capaz de... de tar naquele... naquele curso, não só no curso mas tipo na universidade, ai eu vejo que, eu vejo que o indígena é não só... não sofre mais em geral o indígena é muito discriminado, e é discriminado até hoje, porque o índio ele... o lugar dele, o lugar dele é no mato, ele não é capaz, não é capaz de estar aqui no curso. Então tipo eu vejo hoje nos, nos indígenas tipo é mal visto ainda, muito discriminado. (RAFAEL, 2021)

Apreendemos que essa fala de Rafael se refere aos colegas do curso que moram na cidade de Tocantinópolis, pois em convivência com a população local percebemos práticas estereotipadas com os indígenas. Discursos como preguiçosos, beberrões, fedorentos e que vão para a universidade somente pela bolsa permanência são constantes. No entanto, percebemos, pelas narrativas, que ir para a universidade são sonhos realizados.

Ao dizer a palavra “discriminado” o colaborador enfatiza o racismo que passa no ambiente da UFT. Observamos, também, um pouco de cobiça de alguns estudantes quando se comenta em valores de bolsa, visto que a dos indígenas é um valor bem acima da dos não

indígenas. Almeida (2019) ao conceituar racismo afirma ser uma maneira metódica de discriminar alguém tendo “a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 22). Para Almeida (2019) No caso se Rafael por ser indígena sofre retaliações talvez por pessoas que desejam levar vantagens tanto pelo acesso à universidade como na distribuição dos auxílios que ficam disponíveis aos indígenas.

Para Almeida (2019) a “Raça não é um termo fixo, estático”. Segundo Almeida (2019) “Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico”. Desse modo, para Almeida a “história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas”. A Raça para Almeida “ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários”. O indígena ser malvisto na universidade está atrelado na questão da raça que desencadeia o racismo.

Almeida (2019) aponta que a raça, devido às suas circunstâncias históricas, trabalha a partir de dois elementos que se entrecruzam e se completam como característica: biológica e étnico-cultural.

A característica biológica consiste “que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo”. A étnico-cultural “a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir” (ALMEIDA, 2019, p. 21-22). Essa última Fanon (2018) denomina de racismo cultural em que “A linguagem, o vestuário, as técnicas são desvalorizados” (FANON, 2018, p.80).

Além dessas formas discriminatórias que culminam no racismo, que passam os acadêmicos indígenas, existe certo espanto por parte dos colegas de classe quando algum deles se destaca em alguma matéria do currículo, principalmente se for disciplina de música, haja vista que já foi considerada uma das áreas de conhecimento que mais reprova no curso e que os estudantes encontram muita dificuldade.

Nesse caso é visível o espanto, principalmente pelos demais acadêmicos, como se os *Apinajé* não fossem capazes de entender um conhecimento teórico musical ou aprender tocar um instrumento da cultura do não indígena. No entanto, Rafael fala sobre a quebra dessas

discriminações aos poucos com a entrada de indígenas em ensino superior tanto nas universidades privadas como nas públicas.

E acho que através desse... tipo... através desse curso e outros cursos em universidades mas, universidades particulares pois eu vejo muitos parentes ingressando nesses cursos particulares, nas universidades particulares e acho que a gente está... tipo quebrando essa.... tipo essa.... essa barreira né difícil de discriminação, principalmente aos povos indígenas no Brasil. (RAFAEL, 2021)

Ser indígena na universidade, para Rafael, é uma luta constante de quebra de protocolos que querem manter a visão do indígena na era colonial, deslegitimando o seu potencial de ocupar um espaço universitário, concluir o curso e conquistar outros territórios. Segundo Fanon (2018, p. 80) “A acusação de inércia que constantemente se faz ao “indígena” é o cúmulo da má-fé. Como se fosse possível que um homem evoluísse de modo diferente que não no quadro de uma cultura que o reconhece e que ele decide assumir”. No entanto o indígena tem provado que tem capacidade de fazer muitas coisas. Falando em nível de Brasil, os povos originários tem chegado a vários espaços além da universidade como na política, no cinema, na educação, etc...

Na política, temos, como exemplo, Joenhia *Wapichana* que foi a primeira mulher indígena eleita Deputada Federal no Brasil, Sônia *Guajajara* que se candidatou a vice-presidência do país e Davi *Apinajé* que é vereador em Tocantinópolis (TO). Como professora universitária, a figura de Graça *Graúna*, do povo *Potiguara* do Rio Grande do Norte (RN), ganha destaque. É educadora na área de Literatura e Direitos Humanos, tem curso de doutorado e Pós-doutorado. No Cinema, vemos Graciela *Guarani* que é considerada uma das mulheres indígenas pioneira na produção audiovisual.

Figura 15 - Cartaz de divulgação da Mostra de Cinema

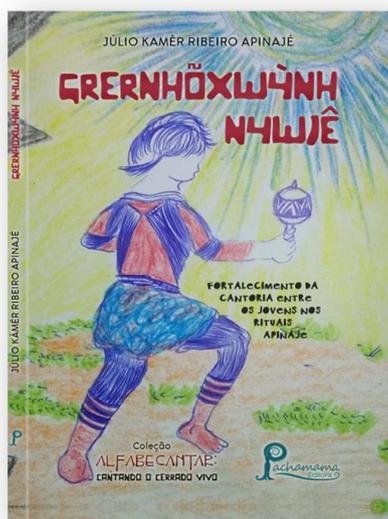


Fonte: PACHAMAMA, @pachamamaeditora.

Ainda, entre os *Apinajé*, podemos exemplificar Júlio Kamêr Ribeiro que é uma liderança de seu povo e professor na Escola Indígena *Tekator* da aldeia Mariazinha na Terra Indígena *Apinajé* no Tocantins. Kamêr tem formação acadêmica em Educação Intercultural e especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar, ambas pelo Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG). É, também, mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da mesma instituição. Ele tem várias publicações e vem se destacando por realizar pesquisas voltadas à musicalidade *Apinajé*. É responsável pelo projeto de cultura musical *Grernhõxwỳnh Nywjê* – Fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais *Apinajé*. Uma de suas últimas publicações foi o livro “*GRERNHÕXWỲNH NYWJÊ FORTALECIMENTO DA CANTORIA ENTRE OS JOVENS NOS RITUAIS APINAJE*” que faz parte da coleção ALFABECANTAR: Cantando o cerrado vivo, lançado pela editora Pachamama.⁵⁸

Figura 16 - Livro didático que faz parte da coleção ALFABECANTAR

⁵⁸ Idealizada por mulheres indígenas.



Fonte: Kâmer Apinajé (2020, capa).

Após anos de pressão e massacres, os povos indígenas resistem com força contra as políticas de Estado que não conseguem entender suas diversidades e especificidades.

Sobre o ser indígena na universidade, Ediney afirma que entrou na universidade logo que terminou o Ensino Médio e que é uma exceção, pois nem um dos *Apinajé* conseguiu esse êxito, por isso se sente um vitorioso. Ele contou:

eu fiquei me sentindo assim representando o meu povo né, representando a minha comunidade é..., fazendo a diferença lá na universidade buscar o conhecimento não indígena né e pra... pra trazer pra cá pra comunidade futuramente né o conhecimento que eu aprendi é na faculdade. Então eu fico assim muito orgulhoso de ser indígena é... é... não, não sou único mas tem vários colegas meus indígenas que já estão passando ai na faculdade. então eu entrei né ai eu fiquei assim muito feliz né em saber que eu sou o único indígena que... que... o único indígena que que... concluiu a... o ensino médio e logo entrando pra faculdade isso pra mim é... foi a maior felicidade pra mim que senti na vida. Então eu fico ali na..na universidade né! Fico assim representando o meu povo, eu fico muito feliz em representar as culturas que... que... que os não indígenas não conhecem, não sabem. Então eu acabo assim representando o meu povo né mostrando a minha cultura. Ai alguns colegas meus ficaram de surpresa. Ficam assim com muita curiosidade né! Perguntando o que é aquilo, o que é não sei o que. Ficam com muita curiosidade perguntando sobre a minha cultura. Então é isso eu fico assim muito orgulhoso nesse sentido, representando o meu povo na universidade. (EDINEY, 2021).

Para Ediney, o ser indígena, na universidade, é representar o seu povo e tornar a sua cultura reconhecida entre os não indígenas. Para ele, é uma troca de saberes, pois está ali para

aprender também e depois devolver a sua comunidade, futuramente, o conhecimento que absorveu na universidade. O posicionamento de Ediney em está aberto a relação com o Outro remete a dualidade do pensamento apresentada por Glissant (2011): pensamento do Outro e o Outro do pensamento.

O pensamento do Outro “é a generosidade moral que me levaria a aceitar o princípio de alteridade, e conceber que o mundo não é feito de um só bloco e que não há só uma verdade, a minha” (GLISSANT, 2011, p. 149). O Outro do pensamento é o momento de agir. Segundo Glissant (2011, p. 149) “é o momento que mudo o meu pensamento, sem abdicar do seu contributo. Mudo e permuta”. Essa dualidade é um movimento entre mundos diferentes em que o colaborador reconhece as diferenças, está disposto a mudanças e, comunicar e partilhar conhecimentos. Segundo Glissant,

O pensamento do Outro é por vezes pressuposto pelos dominadores, mas unilateralmente; ou proposto na dor por aqueles que soltam e se libertam. O Outro do pensamento é sempre desencadeado pelo conjunto dos confluentes, onde cada um é mudado pelo outro, e o muda também (GLISSANT, 2011, p.149).

Nessa situação o pensamento do Outro está sendo proposto pelo indígena acadêmico que está na condição de intelectual nativo, e liberto das amarras da colonização; busca mudanças e formas de relacionamentos que consiste no Outro do pensamento.

Está na universidade para Ediney é viver nessa dualidade de pensamentos. Para o indígena, o estudante que sai da aldeia com o objetivo de se formar em qualquer área tem o compromisso de dar um retorno ao seu povo. A busca do conhecimento é para a melhoria dos Apinajé. É o inverso da sociedade capitalista que estuda para se inserir no mercado de trabalho em que a lógica é ter um certificado.

O futuro das aldeias é prioridade para eles que de certa forma se empenham para a realização de seus sonhos. Para Ediney, está na universidade é fazer a diferença como representante de seu povo. Cursar um curso superior é uma forma de comprometimento com seu coletivo e motivo de orgulho, o que deixa ele muito feliz. A partir de experiências da presença de indígenas na universidade, a pesquisa de Lisboa (2019, p.225) nos indica que nesse “comprometimento, não sobra escolha para os povos indígenas que não seja a dessa condição de luta incessante em todos os níveis e eixos de suas vidas na relação com a sociedade nacional”.

Já para Célio, o ser indígena na universidade deixa a pessoa que acabou de entrar se sentindo em perigo por não saber o que pode acontecer mais na frente. Nessa situação do colaborador, podemos dizer que acontece o que Glissant (2005) chama de “caos mundo” – “[...] o choque, o entrelaçamento, as repulsões, as atrações, as conivências, as oposições, os conflitos entre as culturas dos povos na totalidade mundo contemporânea” (GLISSANT, 2005, p. 98). Está na universidade é uma relação cultural temporal em que não podemos prever nada. Segundo Glissant (2005, p. 101) “[...] as relações entre as culturas do mundo em nossos dias são imprevisíveis”. Conviver com os outros na universidade é um encontro cultural imprevisível.

O colaborador Celio anuncia ainda algumas instruções que alunos ingressantes na universidade precisam se atentar nas relações culturais:

primeiras coisas que você... deve estar, está com bem atenção né pra...pra fazer as coisas né tudo certinho né daquilo que o professor pedir né também dos seus trabalhos que os professores pedem né! Ai, a gente... quando a gente faz bem pode vir as dificuldades né, o medo também né porque é um espaço que é pra... pra desenvolverem as pessoas pra, a pessoa é... desenvolver a pessoa pra ser, pra alguém até ser pesquisador muitos que você pode perceber também que é medo mas só que esse medo vai passar é... com os tempos vão passando né. Eu tive esse medo também, mas foram passando né e hoje já não tenho mais aquele medo que eu tinha antes né quando entrei no primeiro dia pra aula. (CÉLIO, 2021).

Prestar atenção no que os educadores falam é primordial para Célio para que se façam as coisas certas. Célio destaca que, na universidade, o aluno ingressante fica acuado por se sentir em perigo, ao mesmo tempo que sente medo. Fanon (1968, p.272) afirma que “As realizações europeias, a técnica europeia, o estilo europeu devem cessar de nos tentar e de nos desequilibrar”. Sendo assim, a academia como uma cópia da cultura europeia, não podemos nos sentir reprimidos diante dela.

Ao dizer que o medo e todas essas sensações de incertezas vai passando com o tempo, Célio demonstra que não tem deixado a universidade desequilibrá-lo, e tem se posicionado, procurando ocupar seu lugar.

Célio vê a universidade como um espaço para o desenvolvimento de pessoas ao dizer “é um espaço [...] pra desenvolverem as pessoas [...] até ser pesquisador”. Ele demonstra, também, uma valorização em relação a função de pesquisador. Segundo Santos e Filho (2008, p. 59) as reformas universitárias no séc. XXI apontam que para uma instituição ser

considerada universidade é preciso ter “formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade”.

Assim, o colaborador Célio evidencia na sua narrativa aspectos que apontam um dos elementos que a universidade precisa ter, que é ser um espaço formativo de pesquisadores. Ao ser indígena para ele, na universidade, também compete se inserir em pesquisas.

Para Delma, ser mulher indígena na universidade é estudar para terminar o curso e retornar para a aldeia formada como forma de comprometimento com seu povo. Entretanto, não se resume somente a isso, está na academia passa a ser um espaço político e estratégico das lutas, em que a pauta pela terra continua sendo prioridade.

De acordo com Dutra e Mayonga (2019, p.120) “[...] em geral, no âmbito dos movimentos de mulheres indígenas, a pauta pela demarcação das terras segue sendo prioritária, assim como o é para o movimento indígena como um todo”. A educação de qualidade é importante para Delma e ela tem consciência da necessidade de lutar nesse espaço político, mas não pode sobrepor aos interesses coletivos de seu povo que é a luta pela terra.

Formar para a mulher indígena é voltar para os contextos indígenas e defender seus territórios. Nessa busca pela manutenção dos territórios, as mulheres *Apinajé* têm se organizado por meio de reuniões e encontros, tendo como foco o fortalecimento da Ciência social do povo e desenvolvimento de ações políticas na área da saúde, educação, natureza e outras.

A formação é considerada, por Delma, muito importante, existindo certa valorização em ter um diploma na área específica de Artes. Além disso, a colaboradora tem uma capacidade extraordinária de ser múltipla: mulher indígena, indígena, mãe e estudante universitária. Na realidade que ela vive existem outras mulheres que têm desenvolvido essa multiplicidade de papéis chegando a ocupar o posto de lideranças de suas aldeias, sendo reconhecidas como cacicas.

Na educação, existem mulheres indígenas *Apinajé* que têm se deslocado para outras universidades, em outras cidades. Além disso, existem as que estudam em outros cursos da UFT. A formação dessas mulheres também tem possibilitado ocuparem outros espaços na aldeia como professoras, agentes de saúde, enfermeiras, entre outras.

A respeito dos conhecimentos apreendidos na universidade, sobre a questão do compartilhamento com a comunidade, Rafael narrou: “a partir do momento que o meu povo *Apinajé*, ele é... quando ele sai, tipo... sai pra estudar fora da aldeia tipo ele não pensa só nele. Ele sai pra é... tipo aprender os conhecimentos... tipo é... fora da aldeia mas no... assim que

terminar é... o conhecimento tipo de aprendizagem”. Assim como Ediney, Rafael também tem consciência política de que está ali por uma questão coletiva e que precisa retornar o seu aprendizado para a comunidade.

Independente de que área for, o conhecimento é repassado para a comunidade como uma espécie de retorno seja durante o processo ou depois da conclusão do curso. Rafael explicou o seguinte:

É tipo assim se... se a pessoa, se a pessoa é, tipo, faz um curso em universidade, faz um curso pra professor, direito né... enfermagem, é tipo, é... tipo ... Esses cursos né?... É... No momento que a pessoa tipo faz é um processo tipo, é um processo seletivo e no caso passar a pessoa sai se passar e... e volta, volta pra é..., tipo volta pra sua comunidade, de alguma forma ele ensina tipo de novo formado em professor ele volta pra... ele volta pra sua comunidade e tenta é...procurar um meio de trabalhar né, nas, no... tipo no estado é... tipo no estado e trabalha na comunidade das aldeias nas escolas e... Dessa forma é repassado o aprendizado da pessoa. Em outros, em outros cursos também tipo né técnico de enfermagem a pessoa sai e atende de volta pra sua comunidade, e... da mesma forma ele volta para ajudar, como o curso de direito a pessoa sai, forma e volta pra sua comunidade e trabalha nessa comunidade, é... trabalha na comunidade dele. Tipo direito né a pessoa sai termina o curso e volta pra comunidade e defende o direito da sua comunidade, dos povos indígenas daquela região (RAFAEL, 2021).

Segundo Rafael, depois de formado, o indígena tem o dever de retornar para a sua comunidade e contribuir conforme a área de conhecimento que se formou. Ele tem essa consciência política de que a aldeia necessita de vários profissionais, das diferentes áreas e que tenham compromisso com o povo. Ao dizer “formado em professor ele volta” revela que ele reconhece a necessidade das escolas das aldeias terem professores indígenas em atuação.

A consciência política se constitui nas interfaces dos tempos de formação na própria aldeia em que o indígena é politizado sobre a necessidade de se ter nas escolas das aldeias professores da própria cultura como forma de garantir uma educação bilíngue, intercultural e que contemple os projetos que os povos indígenas desejam.

A consciência política acontece nos tensionamentos das pautas indígenas com as dinâmicas universitárias. É o caso de Rafael, que é ciente das necessidades de seu povo quanto ao indígena professor, indígena médico, indígena enfermeiro, indígena advogado, outros, e que todas essas especialidades servem para o bem da comunidade.

Uma forma de compartilhamento de conhecimentos com a comunidade, que vem sendo desenvolvida por Ediney, é exercer o papel de incentivar os indígenas que cursam o Ensino Médio a participarem do processo seletivo de entrada na academia. Isso, segundo ele,

foi uma ideia de acadêmicos que não são da Educação do Campo que lhe orientaram a desenvolver essa prática do incentivo. Ele narrou que

Os alunos que ainda estão cursando o Ensino Médio, sempre que eu retorno pra aldeia eu começo a explicar é... lá na faculdade é muito diferente, toda vez que você... sobre as terras, sem terras, é... os... os latifundiários, é... extrativismos, esses tipos de... de... conhecimento que aprendi na faculdade né. E também sobre os, as disciplinas né que são muito diferentes. Totalmente muito diferentes como daqui pra faculdade né! Então eu sempre fico compartilhando com eles, dando a força pra eles. Pra ser sincero com você antes de entrar pra facul.. antes de fazer essa prova os demais é... alunos acadêmicos que já fizeram essa prova e passou e está fazendo esse curso o que que eles disseram pra mim: não é muito ruim não sei o que, se você entrar tu vai sentir uma coisa. Eu não pensei da forma que eles pensaram, eu mesmo, acreditei a mim mesmo, fiz essa inscrição e fiz essa prova, realizei essa prova. Tinha uma pessoa que me ajudou bastante né que é meu professor, é... meu cunhado que me ajudou bastante é o Rogério que também é professor, me ajudou bastante e eu entrei pra essa faculdade. Estudei com eles, aquelas pessoas que sempre falaram que a faculdade é muito ruim, não sei o que, mas eu sempre acreditei, acreditei e... a mim mesmo. Porque quando eu estudava no ensino médio eu sonhava estudar na universidade. Sempre que eu passava lá eu falava e dizia um dia, um dia eu vou estudar aqui. Então graças a Deus eu realizei esse sonho. Eu estou estudando ai na faculdade. Então quando eu retorno pra cá né eu sempre... sempre falo para meus irmãos, meus amigos pra fazer esse troca né que é pra ter mais indígena na universidade né. Uma vitória pra nós né! Que talvez quem sabe daqui uns dias é muitos acadêmicos indígenas do povo Apinajé. Eu acho muito isso gratificante. Então eu sempre... sempre... retornando pra aldeia incentivar ele né, dar forças pra ele, dar confiança pra ele, e é isso que eu sempre faço (EDINEY, 2021).

Conhecimentos voltados para o agrário como terra, latifúndio, extrativismo parecem serem significativos para Ediney, talvez pelo fato de ter nascido em uma região marcada por cenários de conflitos entre grileiros, latifundiários e indígenas. Tocantinópolis, a eterna Boa vista, foi palco de disputas permanentes entre os condenados (FANON, 2008), os subalternos (SPIVAK, 2010), os migrantes armados, o familiar e nu (GLISSANT, 2005).

Ediney cita a pessoa do seu cunhado que é professor e lhe auxiliou a entrar na universidade. Hoje Ediney abre caminhos por meio de suas orientações para outros indígenas Apinajé adentrarem ao espaço acadêmico.

O papel exercido por Ediney, voltado a orientar os demais que ainda cursam o Ensino Médio, tem como objetivo manter uma opinião contrária do que lhe falavam antes de adentrar ao mundo acadêmico. Ele sabe das dificuldades existentes, reconhece as limitações frente a uma cultura ocidental deixada pela colonização, mas ao mesmo tempo vê a universidade

como algo bom e que os momentos difíceis, de medo e insegurança podem ser vencidos. Como nos diz Fanon (2008, p.92) “Compreender algo novo exige disponibilidade, preparação, exige uma nova formação”.

O sistema europeu em que é formado a academia se torna um elemento novo para os indígenas que precisam compreender que a universidade é uma departamentalização e os conteúdos se agrupam de forma disciplinar conforme interesses de grupos. Para Fanon,

O mundo colonial é um mundo dividido em compartimentos. Sem dúvida é supérfluo, no plano da descrição, lembrar a existência de cidades indígenas e cidades europeias, de escola para indígena e escolas para europeus [...]. Entretanto, se penetramos na intimidade dessa divisão, obteremos pelo menos o benefício de por em evidencia algumas linhas de força que ela comporta (FANON, 1968, p.27).

Na universidade, essas linhas de força se apresentam em vários aspectos: no currículo, na metodologia, nos conteúdos, nos processos seletivos, nos espaços físicos, e outros, em que se exclui ou inclui. se entrecruzam, às vezes dão nós, e se cortam de acordo com interesses dos grupos dominantes que na maioria das vezes levam vantagem nesse processo.

Nessas linhas de força os silenciamentos de vozes são gerados. É preciso saber que nossa visão de mundo é apenas uma das existentes e não a única, e que na academia estamos inseridos em uma diversidade que precisa ser levada em conta em todos os aspectos. O mundo colonizado, como nos diz Fanon (1968, p.29) “Este mundo dividido em compartimentos, este mundo cindido em dois, é habitado por espécies diferentes”. Na situação de Ediney na LEdoC a cisão ocorre entre indígenas e não indígenas.

Quando os indígenas que já estudavam na LEdoC falam para Ediney que a academia é um espaço muito ruim, ele explicou o seguinte:

No sentido de medo, né! De sentir medo. Como eu falei né! Apresentações, é falar é... lá na frente e é... apresentando um trabalho. Esses tipo de coisas, e...[risos] da pra entender ai? Esse tipo de coisa que eles sempre falam. Vai sentir pressão não sei o que [risos]. Mas não me importo com isso não o que importa é eu está lá mesmo. Quando eu voltei pra aldeia da faculdade já dei outro exemplo: não pode sentir medo. Não pode pensar numa coisa que Tipo pensar de uma forma corajosa. Isso que sempre falo pra eles (EDINEY, 2021).

O povo *Apinajé* tem um certo acanhamento social próprio de sua cultura. O medo e insegurança deve-se a questão de se sentirem incapazes de compreenderem os assuntos das disciplinas ou falarem algo de forma equivocada nas apresentações de trabalhos. Ou, até

mesmo de sofrerem repressão por parte de professores e colegas da LEdoC reforçando a mentalidade de que são indesejados, visto que falar publicamente nas populações indígenas é uma prática associada aos mais velhos e os que ocupam o papel de lideranças. Para Fanon (2008, p.33) “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. Os indígenas mais novos sabem que não dominam todas as regras da Língua Portuguesa, e que não estão completamente preparados para aguentar a gravidade que a colonização deixou, em ter que se expressar em outra língua.

A comunicação na aldeia dos *Apinajé* entre eles é feita na língua materna. Como já colocado anteriormente, eles estudam a Língua Portuguesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. A Língua *Apinajé* é ensinada as crianças pelos pais, e quando chegam a idade escolar, a materna também é ensinada. Assim, principalmente os mais novos, quando chegam na universidade, não se encontram totalmente letrados na língua ocidental.

Os mais velhos acabam desenvolvendo esse papel da fala na língua do colonizador de forma mais apropriada, justamente por exercerem papéis de lideranças e estarem constantemente envolvidos em questões demandadas pelo povo *Apinajé*. De acordo com Fanon (2008, p.34) “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento da sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Assimilar a Língua Portuguesa para o povo *Apinajé* é tomar uma posição por meio da linguagem do colonizador.

A comunicação dos mais novos por intermédio da Língua Portuguesa se restringe mais especificamente em demandas dentro da própria aldeia, citamos como exemplo, visitantes que chegam e pedem alguma informação, ou até mesmo amigos não indígenas que moram na cidade e chegam para as visitas. Hoje existem também os aparelhos celulares conectados a dados móveis ou a uma rede de *wifi*, que facilitam o acesso de alguns, mesmo que seja limitado, a essa linguagem ocidental e outros modos de aprendizagens.

Célio, que já se encontra no último semestre da LEdoC e prestes a se formar, ao ser interrogado sobre o retorno da aprendizagem na universidade para a sua comunidade ele disse:

Eu sempre me cobro. Sim é não é... por enquanto, até agora não, eu não fiz nada ainda. Eu até...No momento eu estou me cobrando isso porque... Mas tem alguns momentos que acontecem aqui dentro da comunidade que eu tento participar né pra colocar esses conhecimentos ne pras pessoas mas por enquanto eu estou tendo essa oportunidade né. Mas eu acredito que vai

acontecer alguns momentos né porque... Eu sei que é... eu tou ... eu tou assim é voltado dentro desse curso né! Para... é ajudar seu povo né. Mas estamos ali né!. No curso eu aprendi também que você não está ali dentro do curso só pra é si mesmo. Está ali no curso para ajudar seu povo né, ajudar nosso grupo né... nessas coisas que acontece com o seu povo (CÉLIO, 2021).

Célio tem clara percepção de que precisa dar esse retorno a sua comunidade, assim como Rafael e Ediney. Segundo Paulo Freire (1980, p.15) “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”. No caso do colaborador, ele assumiu compromisso com sua comunidade, e tem convicção disso, tanto é que se cobra a si mesmo. “A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão” (FREIRE, 1980, p.15). Nesse sentido, ela acontece na prática em que acontece a transformação da realidade.

Essa conscientização segundo Freire (1980) deve continuar antes e durante o processo. Ao se cobrar a si mesmo, Célio se insere em uma cobrança “baseada na relação consciência – mundo” (FREIRE,1980, p. 15), em que consiste a conscientização. Nesta não se separa a consciência da realidade. Para Freire (1980) a opressão só poderá ser superada por meio de uma tomada de consciência. Assim ao ter conscientização do compromisso que assumiu com seu povo, o colaborador ao cumprir o acordo, adquirir uma certa liberdade.

Essa relação consciência-mundo, quanto a dar resposta ao seu povo, foi algo que Célio aprendeu na LEdoC. Isso se percebe ao dizer “No curso eu aprendi também que você não está ali dentro do curso só pra é si mesmo. Está ali no curso para ajudar seu povo”. Essa questão da conscientização é trabalhada também na aldeia. O colaborador reconhece que a sua finalidade na universidade não é se formar para o mercado de trabalho, mas sim contribuir com a educação, por meio do conhecimento a ser compartilhado aos membros das aldeias, aquilo que passa a ser significativo na sua cultura.

Certamente, esse tipo de conscientização não é ensinada na universidade, salvo raras exceções, temos como exemplo, a LEdoC em estudo, conforme citado por Célio. Conforme Lisboa (2019, p. 224-225), “a formação para o mercado de trabalho é uma prática ocidental instaurada pela emergência da industrialização, que passou a demandar tal tarefa das universidades”. Esse pensamento de Lisboa é mais específico para os anos 80 e 90. O capitalismo, em versão mais recente, pensa nas empresas, na geração de lucros. Todavia, a LEdoC vem tentando desconstruir essa visão pautada na colonialidade do poder (QUIJANO,2005) em que a força do trabalho é usada para a produção de mercadorias ao

mercado mundial. Ir contra essa lógica ocidentalizada, para os povos indígenas, é detonar os aparelhos democráticos do capitalismo, sendo a universidade um espaço político. Célio concorda que precisa fazer essa devolução, no entanto, ainda não decidiu o que, quando e para quê. Ele ainda não definiu quando transformará a sua realidade.

Em se tratando de Delma, essa consciência – mundo demonstra já está bem mais avançada. A colaboradora costuma compartilhar os conhecimentos que recebe na academia com colegas e amigas. Para ela, ao retornar para a aldeia, “às vezes a gente fala de alguma disciplina como que a gente... tá na sala de aula o que que a gente aprende ali dentro na sala de aula e a gente fala para os colegas, pras amigas, a gente fala sobre [...] essa universidade, como é que a gente aprende na sala de aula”.

Essa atitude de Delma em relatar, na aldeia, sobre disciplinas, aprendizados, a universidade, em si, colabora para que surja o desejo das demais mulheres em frequentarem um curso superior, apesar do medo que as segue. A colaboradora funciona como um agente – de – impacto na aldeia que são “hoje agentes de retransmissão que se ajustaram as violências implícitas dos contactos entre as culturas e a velocidade cederante das técnicas de relação” (GLISSANT, 2011, p. 159). Ao compartilhar suas experiências com seus parentes, Delma está preparando as mulheres para irem à universidade e se formarem. É uma forma de ir contra ideologias que silenciam mulheres e estruturas de poder que por muito tempo se perpetuou na sociedade patriarcal de que a mulher não podia fazer um curso superior. Aqui, no inconsciente das mulheres há uma lógica milenar das sociedades mais antigas, o poder matriarcal⁵⁹.

Desse modo, Delma cria espaços e meios para falar e ser escutada em sua aldeia sobre elementos da universidade. A respeito da opinião da comunidade sobre as atividades que são desenvolvidas nas aldeias durante o Tempo Comunidade que envolve a participação dos professores da LEdoC, Rafael disse:

É... eu vejo que... é a minha comunidade.. ela.. eles deseja que... ao participar, ao participar dos... das atividades que tem nas aldeias, eu vejo que... pra eles, pra eles é importante porque de tudo que... de tudo que a gente, que a gente é... tá fazendo ali, aqui, no momento eles pode, eles pode participar e.. e pode aprender e... pra eles é importante porque né no momento que a gente está ali fazendo atividade das coisas que a gente não, que a gente não, não, não sabe, que a gente não sabia é... tem uns lá que ajuda. Então vejo que nesse exato momento a minha comunidade participa e... e pra eles é importante esse... Pra eles é importante esse... tipo troca de ideia, troca de ideia e de aprendizagens porque vai beneficiar é... a própria

⁵⁹ É uma prática cultural e social em que as mulheres assumem o papel de ação e poder de decisão.

comunidade não tanto, tipo não tanto pras pessoas que não tipo não é... não é... é... que não teve nem um...um estudo mas pra eles é importante porque vem os netos né, os filhos e os netos isso...isso... é aquele momento que pra eles é importante participar pra que um dia que eles não aprenderam mas os filhos e os netos podem aprender o que foi... o que foi passado, o que foi ensinado, pra eles isso é importante (RAFAEL, 2021).

O povo *Apinajé* vê as atividades desenvolvidas pela universidade nas aldeias durante o Tempo Comunidade da LEdoC, como um momento de aprendizagem em que existe troca de conhecimentos entre indígenas e não indígenas. Essa participação, segundo os *Apinajé* beneficia o próprio povo, pois envolve não só os estudantes, mas também os demais, como crianças, jovens e adultos. É uma poética da Relação (GLISSANT, 2005) que possibilita aos indígenas abrirem seus mundos culturais sem dirimir as diferenças e nem os suprimir. É o momento que, segundo os mais velhos, os novos aprendem algo que eles não tiveram a oportunidade de aprender.

Assim como Rafael, Ediney conta que essas atividades durante o Tempo Comunidade em que os educadores se deslocam para as aldeias é visto pelos *Apinajé* como algo bom. Ediney contou:

Eles acham assim muito bom né! Pra... pra tirar algumas coisas né que é dentro do campo pra universidade reconhecer. Como eu estou falando assim que muitas das, muitas das pessoas, muitos brancos né! Que não indígenas que não sabem o conhecimento pra dentro é de uma aldeia né. Então da mesma forma que eles pensam né, é de conhecer a cultura de... a cultura de vocês né! Eles... Eles acham assim uma forma muito legal né! Pra gente trocar o conhecimento. Então eles... eles acham bom de os professores apresentarem algumas atividades aqui (EDINEY, 2021).

O que Ediney acrescenta em sua fala é sobre a importância não somente para a comunidade, mas, também, para os professores não indígenas, que não conhecem uma aldeia e, por meio da visita, passam a conhecer e ampliam o conhecimento do real, o que Glissant (2005) considera como sendo um ato poético. É uma viagem nos “entre lugares” (BHABHA, 2013) em que as diferenças culturais se sobressaem abrindo -se para um hibridismo cultural “que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABHA, 2013, p.22). Para Célio, a participação da comunidade é muito pouca nos eventos que são realizados:

pouca gente tem participado, dos pequenos eventos que a gente fez aqui na comunidade né. Isso pouca gente sabe também né, as pessoas né. As três, as

três, as Três pessoas que viram meu trabalho né eles ficaram feliz né por a gente está fazendo esse tipo de trabalho né, mostrando e falando né um pouco sobre... sobre nossa cultura né, eles ficaram felizes né. Até os professores também né! eles acham que os trabalhos são muito importante né que vão servir como referência ne pra algum trabalho no futuro né porque hoje é o nosso povo tem pouco, tem algumas coisas, pouco essas coisas escritas né, que estão... que estão publicados né. Eu fiz esse trabalho né os meus entrevistados ficaram feliz por ter participado daquele trabalho né, porque eles falaram que as falas deles, as coisas que é... é eles falaram para me ajudar né vão ficar ali para sempre né escrito naquele trabalho. Eles ficaram feliz demais (CÉLIO, 2021).

Ao dizer “pouca gente sabe” Célio evidencia ter uma maior divulgação da LEdoC e também dos eventos que são realizados nas aldeias com a participação de docentes do curso. Isso enfatiza o desejo do povo *Apinajé* que nesse deslocamento cultural seja realizado um marketing ampliado sobre esse “entre lugar” (BHABHA, 2013) entre o Eu e o Outro, desencadeando novos signos de identidade (BHABHA, 2013). Um desejo do encontro com os não indígenas.

A felicidade do povo *Apinajé* em saber que a sua cultura está servindo como pesquisa na universidade também é expresso por Célio na sua narrativa. Saber que sua cultura será registrada em meios escritos é motivo de alegria. O registro possibilita o reconhecimento de “outro lugar e de outra coisa” (BHABHA, 2013, p.28) aqueles que não conhecem a cultura indígena. Para Bhabha (2013) seria a construção de novas identidades. O colaborador Célio enfatiza também as falas dos professores sobre seu trabalho de TCC que servirá de apoio para futuras pesquisas voltadas a música *Apinajé*.

Além dessa visibilidade nos estudos acadêmicos, o TCC de Célio é um espaço de fala, onde o subalterno pode expressar seus conhecimentos musicais tradicionais. Mesmo que não tenha tido uma divulgação tão efetiva, mas seus saberes foram ouvidos e legitimados por meio das armas do colonizador, que é a escrita. Isso remete ao questionamento de Spivak (2010, p.13) ao teorizar nos estudos pós-coloniais pergunta-se: “o subalterno como tal pode, de fato, falar?”.

No entanto, compreendemos que no caso de Célio, ele pode não apenas falar, mas também registrar seus saberes, se igualando aos demais acadêmicos da universidade, em equidade com o colonizador. Resta-nos saber se será ouvido nesse “[...] espaço dialógico de interação” “[...] em que há a pressuposição de um falante e de um ouvinte” (SPIVAK, 2010, p. 15).

Nesse espaço dialógico de interação na universidade, Delma diz que atividades do Tempo Comunidade, são muito bem-vindas pelo povo *Apinajé* pelo fato de eles participarem e verem como os indígenas acadêmicos fazem os trabalhos. Na LEdoC, certas práticas do curso são conduzidas estrategicamente para essa finalidade, inserir os mais velhos nas dinâmicas do curso possibilita termos um retorno se estamos atuando nos modos da Ciência social deles. Nesse sentido, ela narrou o seguinte,

quando os professores passam algum trabalho assim sobre a entrevista, de entrevistar alguém na comunidade a gente vai atras e... e... a gente explica como é que a gente é vive de acadêmica né... a gente explica mas graças a Deus são tranquilas a gente faz a entrevista tranquila. E a gente explica né! Sobre a.. é essa vida de acadêmica. Eles ou elas são tranquilos de, de... de ajudar né! Dar entrevista (DELMA, 2021).

Delma afirma que não existe problemas quanto a realização de atividades com entrevistas na comunidade. Ela dá indícios de como funciona: 1) Vai atrás do colaborador 2) Explica ao colaborador como é o trabalho acadêmico 3) Depois o colaborador aceita com tranquilidade 4) O colaborador concede a entrevista.

É uma entrevista, segundo Delma, realizada com tranquilidade, o que de certa forma valoriza o curso por ter o cuidado metodológico no encaminhamento das pesquisas. Ao introduzir teorias, debates, conjunturas que conseguem se integrar à Ciência social dos indígenas é um mérito do curso, pois possibilita realizar uma leitura crítica e propor ações nos “entre lugares” (BHABHA, 2013).

Os *Apinajé* estão sempre disponíveis para ajudarem nas propostas da LEdoC. É um diálogo feito, na maioria das vezes, com pessoas mais velhas da comunidade, sendo um retorno à tradição e busca da identidade. Segundo Bhabha (2013, p. 21) “O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição”. Nesse sentido, quando Delma busca informações sobre a cultura tradicional de certa forma ela reconstrói parte da identidade raiz (GLISSANT, 2011), visto que as identidades não são instáveis, elas se modificam no tempo. Assim, já não é uma identidade “original”, mas modificada por meio dos “entre lugares” (BHABHA,2013), tornando-se fluidas e mutáveis o tempo todo.

Ao transitar nos “entre lugares” (BHABHA, 2013) Rafael apresenta dificuldades encontradas na LEdoC nos primeiros dias de aula. Ele disse:

Huummm, bom, tipo nos... nos primeiros... nos primeiros dias dificuldades sempre tem. No primeiro mês de aula a gente (Silêncio). A minha maior dificuldade é fazer tipo... fazer tipo uma apresentação né, essa é minha maior dificuldade, é minha. Aí sai da cabeça do... do acadêmico (silêncio) que... pensou tipo um dia eu posso... tipo fazer um concurso e passar e tá ali no meio das pessoas que a gente não conhece tá falando no português e... tipo errar fala que pode levar os colegas aí tipo rir de você, mangar de você então essa era a dificuldade né do aluno. Até hoje tem, até hoje tem essa dificuldade né de um aluno indígena está na frente de muitas pessoas e está falando no português (RAFAEL, 2021).

Por meio da narrativa de Rafael, percebemos que suas dificuldades estão relacionadas ao uso da Língua Portuguesa, principalmente, em apresentações públicas. Sua preocupação nesse sentido, não é só na LEdoC, mas também para o futuro, como exemplo, quando for realizar um concurso público. No processo de colonização houve um sepultamento da cultura dos indígenas em que foram dizimadas não só suas línguas de tradição, mas também sua música, a dança, as vestimentas, e outros.

Rafael reconhece que ter acesso ao mundo do não indígena é assumir a sua língua. Para ele, está na universidade compete falar bem o português para ocupar um espaço que por muito tempo foi lhe negado. Fanon (2008) ao se pronunciar sobre a posição do negro no mundo do branco conta o caso dos antilhanos que tentam provar para si mesmos que se ajustam a cultura dominante da região que é o francês. Entretanto, para Fanon “Historicamente é preciso compreender que o negro quer falar o francês porque é a chave susceptível de abrir as portas que, há apenas cinquenta anos, ainda lhes eram interditadas” (FANON, 2008, p. 50). Do mesmo modo o indígena, ele tem consciência que para ocupar determinados espaços precisa tomar uma posição diante da linguagem do colonizador.

Fanon (2008) pensando a partir da colonização e seus desdobramentos junto a populações africanas, nos formula uma possibilidade de explicação para as ocupações de espaços indígenas na universidade. Rafael ao dizer “pode levar os colegas aí tipo rir de você, mangar de você” o colaborador deixa em evidência, sua preocupação em querer corresponder a uma imagem da civilização. Segundo Fanon (2008, p. 40) não ignora que esse tipo de comportamento em querer ser parecido com o colonizador em vários aspectos, não só na linguagem, aconteça “em meio a toda raça que foi colonizada”. No caso dos povos originários não é deixar de ser indígena, mas se apropriar da linguagem do não indígena para vencer as lutas.

As dificuldades de Ediney na LEdoC perpassam pelo acesso e uso dos meios tecnológicos e o transporte. Santos e Silva (2020) ao apresentarem algumas dificuldades que

os indígenas acadêmicos *Apinajé* enfrentam ao cursarem a graduação, quanto ao deslocamento eles citam: “i) longa distância entre as aldeias e a UFT, Câmpus de Tocantinópolis; ii) condições precárias das estradas e/ou ausência de transporte em algumas aldeias para locomoção até a universidade” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 78). Na situação do colaborador é apresentada uma outra problemática que está relacionada a distância entre os dois campus universitários, que estão localizados em bairros diferentes. A esse respeito ele diz o seguinte,

Outra... outra coisa é... como a universidade era dentro da... da cidade lá no centro né! Então como mudaram, mudaram pra o campo ficou tipo muito difícil pra nós ir todo dia lá porque de pé é muito cansativo e as vezes a gente chega atrasado e o professor acaba brigando com a gente. Então a gente, a gente... o que dificulta mais a nós e a todo mundo é a falta de transporte para se locomove até na universidade (EDINEY, 2021).

Hoje, com os dois campus, da UFT, o alojamento fica em um e as atividades de sala de aula em outro. A biblioteca, o laboratório de música e outros serviços também são oferecidos no campus novo, conhecido como Babaçu. Informamos que na cidade não existe transporte público. A locomoção das pessoas é feita a pé, bicicleta, motos e carros particulares. É oferecido serviço de mototáxi e raramente taxis que cobram valores abusivos.

Ficar transitando entre um campus e outro sem transporte dentro de um intervalo curto do almoço, realmente dificulta para aqueles que não tem uma locomoção particular, e essas questões acabam interferindo, ou seja, prejudicando, o processo de ensino e aprendizagem. Sobre os meios tecnológicos, ele disse:

É... O principal a que tu sente né a dificuldade né! Que é... o material pra usar tipo computador pra realizar o trabalho. Isso pra mim é... dificulta pra minha experiência. (...) E também, e também outra o principal problema que você é sente na faculdade é... é... eu falei já né que é o material para fazer o trabalho. fazer o slide, fazer é...a digitação do texto que é o... é material que é o computador. A gente precisa muito (EDINEY, 2021).

Ter acesso aos meios tecnológicos, e saber como utilizar as ferramentas digitais para o que se deseja é está inserido na inclusão digital. “Ao falarmos de inclusão digital estamos nos referindo a uma nova cultura de direito, não apenas o direito genérico à internet, mas ao acesso à informação enquanto um bem público” (COELHO, 2010, p. 187). A LDB, no artigo 78 garante aos indígenas e suas comunidades “[...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”

(BRASIL, 1996), sendo responsabilidade da união conforme artigo 79 garantir o apoio técnico e financeiro às instituições de ensino.

Possibilitar o contato desses indígenas ao mundo digital é garantir a inclusão social. A Lei de número 12.416/2011 alterou a LDB para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas, passando a vigorar acrescida do inciso § 3º: “[...] o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).” Segundo o inciso, essas ações devem ser realizadas sem prejuízo das demais atividades que já venham sendo ofertadas.

O acesso aos meios tecnológicos que garante ao estudante o acesso à internet e ter informações é um direito do aluno indígena em que está prescrito em leis e que podem ser garantidos por meio da assistência estudantil ou execução de programas especiais que garantam de forma efetiva e venham sanar os problemas relatados por Ediney quanto ao uso do computador para realização das suas atividades acadêmicas.

Segundo Ediney, pouco utiliza o computador no Tempo Universidade devido ao horário que é disponibilizado. Ele disse: “as vezes não né! Mas realmente eu não uso muito o da faculdade porque o tempo, o tempo... nunca é tão bom pra mim. O tempo é muito curto pra mim, pra usar o computador de lá”. Como a universidade disponibiliza apenas 1 hora por aluno, ele costuma usar de um colega indígena que está prestes a se formar. O colaborador narrou assim: “E... Tinha um colega meu que..., colega não um colega nosso lá, lá no alojamento que eu, eu usava né, do... do... o Edmar que faz é o sétimo período eu acho, mas como ele está saindo né! Aí não tem como mais eu usar o deles”.

As dificuldades de Ediney nos meios tecnológicos não se resumem ao Tempo Universidade mas se desencadeiam no Tempo Comunidade, pois além dos problemas relacionados ao instrumento computador existem, também, os da rede de internet. Ele apresenta que,

a gente está precisando de um computador também nesses tempos comunidade né, eu sei que é muito difícil ter acesso a internet também. Aqui não sei se vai... vai começar no mês de março a volta à universidade. Às vezes eu fico assim pensando né porque a internet daqui é muito... fraca demais. Muitas pessoas ficam conectadas e acaba sendo... dificultando as nossas aulas. Então é isso mesmo (EDINEY, 2021).

A “volta à universidade”, a que Ediney se refere é o ensino remoto, então, quando inicia, os indígenas se dirigem à escola que existe na aldeia sede e vários alunos acessando ao

mesmo tempo, além do restante da comunidade, influenciam na velocidade de conexão. Sobre os computadores disponibilizados na escola da aldeia Ediney falou o seguinte:

Realmente é aqui na escola é tem uns computadores ai pra se usar, pra falar a verdade, pra ser sincero com você os computadores daqui não... não presta né, nunca prestaram desde que eu estava estudando aqui até os dias atuais não presta, então as vezes a gente precisa muito para realizar os trabalhos e por causa desse material a gente fica assim sem jeito de fazer esses pra realizar esse tipo de atividade que a gente pretende fazer com o computador (EDINEY, 2021).

A partir dos relatos de Ediney sobre as dificuldades enfrentadas quanto ao uso dos meios tecnológicos tanto no Tempo Universidade como no Tempo Comunidade, percebe-se que o colaborador não tem exercido por completo o seu direito em ter acesso a informação. Segundo Coelho (2010, p.187) “O acesso à informação é um direito fundamental de qualquer sociedade democrática baseada no pluralismo, na tolerância, na justiça e no respeito mútuo”. Para Coelho (2010, p. 187) “Sem informação não temos conhecimento dos nossos direitos e não temos como assegurá-los. Por isso a importância dos povos indígenas estarem inseridos no mundo digital pois fora deste, outros direitos lhe são tomados.

Excluí-los da Cultura digital é estarem fora da inclusão social. É retirar-lhes direitos não só da informação, mas também, do conhecimento e da voz, visto que as redes sociais servem também como um espaço para os debates públicos, sendo um canal para a luta e visibilidade das questões indígenas como tem feito a Associação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, no período da pandemia da Covid -19 que transmitiu o acampamento terra livre. Dar aos indígenas esses direitos, apazigua as dificuldades que enfrentam no processo de ensino e aprendizagem.

No caso de Célio, ele sente a mesma dificuldade apresentada por Rafael que é o uso da Língua Portuguesa. Ele narrou:

As dificuldades são a fala né. Primeiramente a fala do Português né. Que pra alguém que só ficava na sua comunidade conversando com os outros na sua própria linguagem né e não ter se comunicado com... com... na língua portuguesa né, ficar num espaço assim com as pessoas diferentes né que a gente não conhece ainda né já era dificuldade né. O medo também de falar com essas pessoas né, se comunicar com essas pessoas né. E também um outro fator é que também que dificulta da pessoa ne é a fala, falar é na frente das pessoas, tipo apresentar um trabalho né! E a terceira dificuldade foi é na execução dos trabalhos que os professores pedem né. A maioria dos trabalhos vários não saiu 100% né, mas mesmo assim sai né. Os professores avalia né, devolve, é... a gente refaz de novo né (CÉLIO, 2021).

O relato de Célio também remete a questão da linguagem no contexto colonial. O colonizado é obrigado a assumir uma postura do colonizador por meio da cultura que o colonizou. Essa situação acaba fazendo com que Célio se confine, se anule e deixe de se comunicar por questão do medo. Ao se anular, Célio sofre uma violência e não se liberta do colonizador visto que uma das formas de libertação seria falar em seu próprio idioma. Fanon exemplifica essa situação entre jovens antilhanos quando vão estudar em Paris:

Em uma situação bem específica, quando estudantes antilhanos se encontram em Paris, duas possibilidades se apresentam: -ou sustentar o mundo branco, isto é o mundo verdadeiro; o francês é então a língua usada, lhes sendo possível enfrentar alguns problemas e adquirir em suas conclusões um certo grau de universalismo; - ou rejeitar a Europa, “Yo”, e se reunir através do patoá, instalando-se bem confortavelmente no que chamaremos de *umwelt* martinicano; queremos dizer com isso – e dirigimo-nos principalmente a nossos irmãos antilhanos – que, quando um dos nossos amigos, em Paris ou em qualquer outra cidade universitária, tenta considerar com seriedade um problema, acusam-no de se julgar importante, e o melhor meio de desarmá-lo é fechar-se no mundo antilhano, brandido o patoá crioulo. Esta é a causa de muitas amizades desfeitas, após algum tempo de vida europeia. (FANON, 2008, p. 49)

Na situação de Celio, caso resolvesse se libertar e apresentasse seus trabalhos no *Apinajé*, talvez não fosse ouvido e nem compreendido, a não ser que tivesse um intérprete, pois seus professores e colegas de turma, exceção os indígenas, não falam sua língua de tradição. Assim, continuaria na condição de subalterno (SPIVAK,2010) sem poder falar nesse espaço dialógico de interação, que é a universidade.

As reuniões que acontecem na universidade também funcionam como um espaço dialógico de interação e de decisões. Célio apresenta a ausência dos indígenas acadêmicos nas reuniões coletivas como uma das dificuldades:

E outra dificuldade... é... é... foi... eu acho que a dificuldade foi a... a participação dos um pouco ne pelo que eu vi, pelo que eu passei de nós alunos é pra participar nas reuniões que acontecem no curso né. Isso tem sido apontado um pouco né pelo que eu vi, passei um momento lá né, que a gente precisa participar mais das coisas que acontecem lá né, ficar sabendo das coisas que é acontecem aqui dentro da universidade porque se não é ficar sabendo das coisas que acontecem... lá dentro né meio perdido né... Porque em alguns momentos eu fiquei assim lá dentro ne e tive que buscar com meus colegas as informações né, eu consegui tudo que os professores mandam, isso (CÉLIO, 2021).

Célio tem consciência que precisam serem mais atuantes nessas reuniões pois é uma maneira de se manterem informados. Além de obterem informações, assim como nos meios

tecnológicos, é um entre lugar que podem estarem buscando conhecimentos e falando por si mesmos, sendo protagonistas das lutas indígenas no espaço da universidade.

As dificuldades de Delma, assim como as de Rafael e Célio estão relacionadas a linguagem. Ela não compreende algumas disciplinas, por causa do vocabulário dos professores, principalmente os que vêm do sul do país. A esse respeito ela disse,

algumas disciplinas eu tinha muita dificuldade né! Eu não entendia bem, as vezes, os professores são é que vem do sul né! Os professores que vem do sul eles falam diferentes né! A gente não entende bem na disciplina dele quando ele explica alguma coisa a gente quase não entende nada, nada ai é difícil pra gente entender alguma coisa que ele fala. Pra mim esse foi uma dificuldade na aula. Que a gente não entendia bem o que ele falava. Alguma palavra que gente não entendia bem (DELMA, 2021).

Essas diferenças linguísticas apontadas por Delma em relação aos professores que vem do sul do país é bem evidente no Brasil, temos como exemplo, pessoas que vem de cidades interioranas e as que moram em grandes centros urbanos dentro do mesmo estado. A geografia do lugar ocasiona variações geográficas que diferem a linguagem dependendo da região que o indivíduo vem. Isso remete ao que Bagno (2007) chama de variação linguística que corresponde “um fenômeno da linguagem capaz de explicar muitas coisas sobre a língua e os processos de mudança linguística” (BAGNO, 2007, p.51). Para Bagno “Se você, em vez de sair viajando pelo país, decidir estudar os modos de falar das pessoas de um mesmo lugar – uma grande cidade, por exemplo –, vai notar também que a variedade falada nesse lugar apresenta diferenças que correspondem às diferenças que existem entre pessoas: grau de escolaridade, situação socioeconômica, faixa etária, origem geográfica, etnia, sexo etc. (BAGNO, 2001, p. 41). Dependendo do lugar de onde a pessoa veio, a língua falada por ela pode variar em aspectos sonoros, nos vocabulários e nas construções das frases.

Delma não recorda o nome da disciplina que teve muita dificuldade. Segundo ela, foi somente uma, as demais ela gostou. Ao dizer “Eles falam diferente”; “a gente quase não entende nada”, subentende-se que a linguagem dos professores sulistas se diferencia da de Delma quanto a sonoridade, o vocabulário e até mesmo nas construções frasais, o que dificultava seu entendimento. Essa situação confirma as diferenças culturais existentes em nosso país.

3.4 Sentidos e significados musicais na vida desses estudantes

Ao interagir com a música, por meio de suas relações socioculturais, os indígenas acadêmicos produzem sentidos e significados que contribuem com a dimensão educativa do fazer musical. Essas interações nos levam a pensar sobre o objeto da Educação Musical que “[...] ocupa-se com as relações entre pessoas e a música sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (KRAEMER, 2000, p.51). De acordo com Souza,

Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos. E, do outro lado do processo educativo, os desafios que os alunos enfrentam ao aprender música: de pensarem a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu dia-a-dia, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo (SOUZA, 2004, p.9).

Assim, por isso a importância de saber o que tem sido significativo, e tem reverberado de forma positiva ou negativa na dimensão educativa dos fazeres musicais socioculturais dos indígenas acadêmicos *Apinajé*. Por meio da aprendizagem musical é possível os colaboradores se apropriarem e transmitirem conhecimentos musicais do mundo que os cerca e se perceberem dentro desse universo, levando-os a se formarem como indígenas educadores musicais do campo.

Os conhecimentos apropriados e transmitidos geram, nesses colaboradores sentimentos que os impulsionam a seguir nessa trajetória formativa com a música. Para Wazlawick; Camargo; Maheirie (2007, p.106), “Os significados e sentidos demonstram a utilização viva da música e a constante movimentação de sujeitos implicados com a atividade musical, que constituem esta atividade enquanto ela também se faz constituinte deles”. Os sujeitos florescem emoções pela música e se entrelaçam com ela e vice-versa.

“Dessa forma, os significados e sentidos da música são construídos a partir do contexto social, econômico, político, de vivências concretas e da “utilização viva” da música por sujeitos em relação, onde articulam sua dimensão afetiva, desejos e motivações” (WAZLAWICK; CAMARGO, MAHEIRIE, 2007, p.106). Nesse entrelaçamento dos indígenas acadêmicos com a música os sentimentos significativos são aflorados por meio das suas narrativas.

Rafael, ao falar sobre seus entrelaçamentos com a música, por meio de suas experiências musicais no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, disse:

Bom a minha experiência que,, que... eu passei que eu aprendi no tempo universidade ela foi... foi muito bom. Onde... onde eu pude é aprender as músicas, as músicas que... que... tipo não é... tipo não é do seu jeito, tipo... Não é à toa que o professor de música está ali na universidade ou não é de

graça que está ali na universidade ensinando porque tá ali? Porque ele tá ali ensinando porque a música ela... de... toda forma ela tem a sua origem né. Então eu, eu vi que, eu vi que a aula de música é... tipo tinha muito, tinha muito haver com minha comunidade então eu pude aproveitar e aprender um pouco as músicas né. E onde... onde... eu... onde eu pude me interessar mais porque como eu era indígena e..., e... e... e o meu povo sempre... a gente tipo é conhecido, é conhecido é chamado de índio através de língua, da.. da sua cultura, da sua dança então onde eu pude é...tipo me identificar mais, aí eu pude aproveitar né...pegar conhecer mais é... é... tipo procurar mais a origem da das músicas que a gente tem. Então onde... onde eu pude é aprender que... que a nossa música não é... não é... é... tipo... não é praticado, não é dançado nos momentos é ... nos momentos certos né! de cantar, de... de... de ensinar. Então achei importante pra mim tanto no tempo universidade também na... na minha comunidade que... que como é ensinado ou então como é passado. tipo como é que eu falo como é... como é procurado a forma de usar naquela música, no momento certo (RAFAEL, 2021).

Rafael, ao dizer que “o Tempo Universidade foi bom”, demonstra sentido a sua experiência musical, em que seu entendimento levou a aprendizagem de músicas. Segundo Wagner (2007), “Uma experiência musical só pode ser entendida como tal quando é passível de sentido. Assim, o sentido musical é o que possibilita alguma espécie de entendimento dos objetos musicais e, dessa forma, da obra musical como um todo” (WAGNER, 2007, p.15). No caso de Rafael, as aulas de música tiveram sentidos, pois levaram a compreensão não só da sua cultura musical, mas, também, de outros povos, outras musicalidades, tendo sentido, para ele, tanto a musicalidade indígena como a não indígena.

As aulas segundo Rafael, foram momentos em que ele pode se dedicar mais a música de sua aldeia, procurando saber a origem, os tempos e espaços, as dimensões coletivas e os entrelaçamentos da música com outras práticas culturais como a língua e a dança. No entanto não deixou de aprender outras musicalidades que segundo ele “não é do seu jeito”, ou seja, são de outros espaços culturais.

Considerando essa questão de Rafael em está aberto para outras musicalidades que fogem ao seu contexto sociocultural, podemos afirmar que existe dentro dele uma força imaginária (GLISSANT, 2005) que possibilita ao colaborador ter contato com outras culturas musicais concebendo-as como “[...] agentes de unidade e diversidade, ao mesmo tempo” (GLISSANT, 2005, p. 86). Ele sabe que não precisa apagar o outro “[...] para viver com esse outro ou construir com ele” (GLISSANT, 2005, p. 86). Isso é reivindicado para todos por Glissant (2005) e que o autor denomina de direito a opacidade. Segundo Glissant (2005, p.86). “Nos dias de hoje o direito à opacidade seria o indício mais evidente da não barbárie”.

Nesse sentido quando o indivíduo seja de qual cultura for exercer o seu direito a opacidade no processo de ensino e aprendizagem musical, ele não sofre desumanidades. Quando ele perde, podemos dizer que ele vive uma “barbaridade musical”.

A partir dos apontamentos de Glissant (2005) sobre o direito à opacidade, podemos dizer que a “barbaridade musical”, representa nesse texto, violências simbólicas contra todas as formas culturais de música.

No momento que o professor exclui uma determinada musicalidade em detrimento de outra ele comete uma “barbaridade musical”. Nas relações musicais é preciso considerar todas as sonoridades para que o direito à opacidade seja respeitado.

Exercer o direito à opacidade na totalidade – mundo é conhecer o outro, respeitá-lo e saber que você também tem uma cultura e que é possível conviver com ela dentro de um mundo diverso. É está visível e permitir que o outro também esteja. É não sofrer “barbaridade musical” e nem a cometer. É uma relação em que os contextos se unificam e constroem juntos.

O contexto colonial como já nos dizia Fanon (1968) é dicotômico e imposto ao mundo. Por outro lado, segundo o autor, a descolonização veio para unificar. Apesar de todas as formas de forjamento da cultura indígena por meio da colonização, Rafael evidencia a existência de algumas características peculiares a música de seu povo que os identificam. Não só ela, mas as demais práticas socioculturais como a língua e a dança que remetem a uma identidade cultural (HALL, 2018).

A música indígena, segundo Barros (2018), quase sempre faz parte de “um evento coletivo ou a uma função social importante para toda a comunidade – como uma festa, um canto de trabalho, uma incitação à guerra, um ritual de passagem, um encantamento, um exercício de memória coletiva, uma dramatização mitológica”. Ao se pronunciar sobre o ensino de música na sua comunidade, o colaborador conta que entre o povo Apinajé tem o tempo certo de acontecer e ocorre de forma coletiva. Ele disse:

É assim. Tem uns, Tem uns... período que... que... que... a minha comunidade tem um período que ensaia uma música, tipo uma festa né! ai nesse período todas as... toda a comunidade é convidado, e nesse período todos como jovens, crianças, idosos, todos é... é convidado a participarem. Nesse... nesse momento onde, onde os jovens, as crianças podem participarem e dali é... já vai aprender como é é cantado a música, como é feito a brincadeira tudo pra ensinar né, crescer. Tipo na sala de aula porque onde o professor indígena trabalha com músicas, instrumentos, já vai tá ensinado ali na sala de aula e... e também já vai está ensinando um período, os períodos em que sai as festas, os próprios alunos já sabem que naquele

período tem que participar e naquele momento já vai aprendendo as músicas (RAFAEL, 2021).

Por muito tempo, a séculos atrás, a música indígena era composta de forma coletiva. Nesse modo, segundo Barros (2018) “todos participam simultaneamente como produtores e fruidores da música, inexistindo as noções de ‘artista’ e de ‘público’, de ‘palco’ e de ‘plateia’, ou tampouco a ideia de ‘espetáculo’. No entanto, hoje em dia, mudou, existem indígenas que compõem suas próprias músicas de forma individual e não mais na coletividade. Isso pode ser percebido por Silva (2015) onde um estudante *Ararandewa* afirma em suas narrativas que já está compondo suas próprias músicas. Para Barros,

A experiência solitária do compositor que produz uma música interiorizada, que diz respeito aos seus sentimentos pessoais e às suas percepções subjetivas do mundo, e do ouvinte que consome esta música na sua privacidade – tão típicas da música ocidental de hoje em dia – inexistia no universo musical nativo de períodos anteriores, embora existe na contemporaneidade, na qual se misturam concepções indígenas de antigas tradições com outras, de novas tradições (BARROS, 2018, p. 8).

Outra situação apontada por Rafael foi perceber que a forma de ensinar música na sua comunidade é diferente da universidade. O colaborador faz uma comparação entre a aprendizagem da música na cultura e a aprendizagem na sala de aula da escola nas aldeias em que existe um professor indígena.

A aprendizagem na cultura não existe processo seletivo, uma vez que todos são chamados a participar independente de idade ou gênero. A música indígena “é fundamentalmente um fenômeno social, coletivizado tanto na sua produção como na sua escuta” (BARROS, 2018, p. 8), por isso todos são convidados. O canto individual segundo Barros (2018) também tem o seu espaço, mas quase sempre está relacionado as funções da música podendo ser o canal usado a fim de “curar doenças ou evocar a chuva, no benefício de toda a comunidade; ou pode ser a canção que se abre para o registro da memória coletiva ou para a dramatização de um mito, através de cuja reprodução a comunidade inteira procura uma forma de autoconhecimento” (BARROS, 2018, p. 10).

Rafael enuncia que na sala de aula, em escolas da aldeia, o aluno participa conforme o seu período, no entanto, quando chegam as festividades, ele tem a conscientização (FREIRE, 1980) de que precisa participar dos movimentos festivos. Segundo o colaborador, nos modos de aprender dos Apinajé, é feita uma festa e são ensinadas as formas de cantar e os costumes

de brincar. É um momento em que o aluno aprende não só as músicas, mas, também, se apropria de conhecimentos voltados para os instrumentos musicais da cultura.

Essa apropriação musical no povo indígena ocorre por meio da transmissão oral em que os mais velhos ensinam os mais novos. É se apropriar de modo diferente do não indígena que nos dias de hoje, mudou suas formas de se conectar com a música. Segundo Iazzetta (2015) essa alteração deve-se a fonografia, pois ela,

[...]modificou nossos hábitos de escuta, permitiu a comparação entre performances realizadas em tempos e espaços diferentes, transformou o ouvinte em colecionador (de discos, de CDs, de arquivos de mp3), horizontalizou o acesso – antes restrito a quem pudesse está presente em uma performance – a uma quantidade e variedade de músicas que ainda hoje nos espantam (IAZZETTA, 2015, p. 141).

Hoje existem diversos dispositivos que facilitam a apropriação musical como “gravadores, filtros e outros dispositivos de áudio utilizados até então para o registro e difusão sonora tornaram-se instrumentos de fazer música” (IAZZETA, 2015, p.141). Apesar de Rafael não ter citado esses elementos, no entanto já existem outros trabalhos que afirmam o uso desses instrumentos entre povos indígenas, como Silva (2015).

Os informantes de Silva (2015), indígenas estudantes do Ensino Médio Integrado, contam a respeito das suas aprendizagens musicais por meios tecnológicos e das diferentes mídias como o rádio e a televisão. Para Souza (2009, p. 8) “As transformações tecnológicas configuraram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. As tecnologias possibilitaram a vivência simultânea de sons, imagens e textos”. Neste sentido, os educadores musicais não podem estar desconexos desses novos contextos que as tecnologias atuais podem oferecer.

Outro motivo que leva Rafael a dá sentido às aulas de música, na universidade, são as oportunidades que podem lhe oferecer. Rafael contou,

eu vejo que eu sou indígena, eu sou indígena e pra mim, pra mim eu me identifico. Eu sou indígena então é muito importante pra mim as aulas de música né. Então se... se eu, se eu passar ali, se eu aprendi um pouco ali na universidade as aulas de música eu posso tipo... é... tipo mais na frente fazer um... tipo pode ser chamado tanto... tanto nas comunidades como nas escolas da cidade como indígena, como indígena né! aí nesse... nessa oportunidade como... como.. como eu é... sou indígena é sempre tem as... sempre tem os curiosos ne! não embora fazer uma pergunta, não embora fazer uma pergunta vamos lá pedir pra ele falar aí é essa é hora que eu posso tipo falar na língua, cantar uma música já em.. já mostrando é tipo um pouco da... da... da minha origem, da minha comunidade né, então acho que é pra mim. Pra mim é importante é tipo a disciplina da música né! E isso significa que tipo sair das minhas comunidades, da minha comunidade nas outras aldeias

ensinando a música e cantando não só na cidade e em outras, e em outras tipo em outras comunidades indígenas que não seja Apinajé, mas outras comunidades (RAFAEL, 2021).

Por meio das aulas de música, Rafael acredita que pode ser chamado para atuar profissionalmente nas escolas das aldeias ou nas da cidade como indígena educador musical. Para ele, essas aulas possibilitam a divulgação de sua cultura tanto na sua aldeia, como em outras aldeias, em outros territórios indígenas que não pertençam a sua etnia, bem como, também, em povos não indígenas.

Entretanto esse pensamento de Rafael foge ao que se propõem os povos indígenas que é formar para atender as demandas das aldeias e não ir atuar no mercado de trabalho pois é uma prática capitalista, como foi apresentado por Lisboa (2019).

Percebemos, na fala de Rafael, que a música está sempre associada à língua. Falar de música indígena para o colaborador significa, de certa forma, emponderar a língua materna *Apinajé* e a sua identidade. Em sua entrevista, ele procura sempre se afirmar como indígena, e também como indígena *Apinajé*, utilizando a sua língua como um dos instrumentos de resistência.

A língua é a marca da sua identidade cultural é como se fosse um sinal que vai lhe diferenciar das demais pessoas não indígenas. Segundo Hall (2003) a identidade está atrelada aos sistemas de representações, e envolve à “[...] questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura” (HALL, 2003, p.109). Isso é o que se apresenta nos discursos de Rafael em que a sua língua materna é utilizada como forma de demarcar a sua identidade.

Outro modo de Rafael demarcar sua identidade é por meio da linguagem musical. Segundo Souza (2009, p. 9) “[...] a música constrói identidades”. Cantar a música do seu povo na universidade é algo muito significativo. A esse respeito ele contou:

Tipo a... tipo a minha participação sempre foi tipo de cantar uma música porque... é ... os meus colegas eles tipo eles sabem também das música mais na hora lá, na ora de fazer uma apresentação eles sempre tem tipo vergonha tímido de cantar e fazer o movimento na da música né! tipo de cantar uma música pra fazer um movimento ou então usar instrumentos na hora então acho que é... tipo é tipo amarrar a minha participação mais foi de eu está ali a frente cantando é... a música né Apinaje e dançando . Cantando e dançando e usando o instrumento. Eu me identifiquei mais é... fazendo essa é... fazendo essa participação (RAFAEL, 2021).

A partir da narração acima de Rafael, apreendemos que na música *Apinajé* é acompanhada de canto, instrumento e movimento. É uma cultura musical em que existem formas de se fazer música. Como nos diz Kamêr Apinajé (2020) “É uma coisa muito séria. Por isso falamos que as músicas não são inventadas. É uma linguagem”. Realizar essas três tarefas, as quais, muitas vezes, ocorrem ao mesmo tempo, é um desafio para alguns *Apinajé*, por se mostrarem tímidos com relação à produção musical ou até mesmo pelas dificuldades para se apropriarem da sua musicalidade cultural.

Segundo Kamêr Apinajé (2020), sentiu muitas dificuldades em traduzir a música *Apinajé* justamente por ser uma linguagem que ele considera como se fosse uma segunda língua, sendo a tradução uma missão quase impossível. Isso demonstra que o sistema musical *Apinajé* é uma forma própria de linguagem, incorporando não somente elementos da cultura, mas também a língua, o canto, a dança, etc.

Kamêr Apinajé (2020) afirma que em sua obra fez um esforço para traduzir alguns cantos da cultura musical *Apinajé*. Assim compreendemos que a prática dessa musicalidade também se torna uma tarefa quase impossível, principalmente por povos de culturas ocidentalizadas, por conter vestígios ancestrais bem presentes.

O colaborador Rafael demonstra também que ao executar músicas da sua ambiência cultural é muito significativo para ele. Isso remete a interculturalidade (FLEURI, 2003) que segundo SILVA (2003) é valorizar o contexto sociocultural dos alunos. Assim, quando um educador abre espaço nas suas aulas para alunos das minorias compartilharem suas culturas, de certa forma ele está promovendo a interculturalidade, visto que os povos indígenas ainda terem pouca voz no processo educativo.

Apesar de Rafael ter falado anteriormente sobre a possibilidade de trabalhar em escolas da cidade ao concluir o curso, ele demonstra ao mesmo tempo ter uma conscientização (FREIRE, 1980) quanto ao compromisso com o seu povo, ao dizer que tem projetos de vida futuros, com a música na sua aldeia. “Falar em projetos de vida é mais amplo, porque além da vida profissional, também é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 377). No caso do colaborador, seus projetos estão atrelados a desejos individuais e também coletivos de sua comunidade. Ele narrou:

todo acadêmico ele tipo ele está ali é tipo sofrendo é batalhando pra tipo pra ter um... um futuro melhor aí... o futuro melhor mas sabendo que é a pessoa

quando sai da sua comunidade ele termina... tipo um curso aí ele tipo nos é... tipo, tipo eu tô me referindo a minha comunidade eu vejo a minha comunidade quando sai, quando sai pra estudar aí... aí quando volta ele volta para sua comunidade então é... é... o meu plano era terminar esse curso e trabalhar com... com a minha comunidade né! Tipo... eu tenho, tipo trabalhar, trabalhar com eles de música ou então do... dos instrumentos porque tem muitos, tem muitos jovens e crianças tipo eles não sabem é igual que eu estou, é igual que eu estou falando né. Eles não sabem e têm interesse de música interesse de fazer instrumento. Então o meu plano é voltar para comunidade e trabalhar né! É de música ou então de instrumento. Ensinar a música ou então de instrumento. Instrumento que a gente usa né do povo... do meu povo Apinajé (RAFAEL, 2021).

O projeto de Rafael é terminar o curso e depois retornar para a sua comunidade e implantar um projeto de ensino musical voltado para a música *Apinajé* e seus instrumentos musicais. Observamos que, em seu projeto, é inserido seus interesses e dos demais que estão nas aldeias, como crianças e jovens que têm interesse em aprender mais da cultura musical de seu povo. Isso nos leva a firmar o que Alves e Dayrell (2015) apresentaram sobre projetos de vida, os quais “[...] são carregados de valores, tanto individuais quanto dos grupos sociais nos quais vivemos” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 377). Materializar esses planos com a música para o seu povo demonstra fazer sentido se torna muito significativo para o colaborador.

Segundo Ediney, sobre os sentidos e significados das aulas de música, ele não tem como dar uma resposta adequada, mas disse:

É... realmente não tenho como te dar a resposta certa. Mas aula de música pra mim é... significa assim uma coisa que... que... é pra gente é aprender na vida né, aprender a praticar, aprender a é... cantar um pouco também e, eu não sei te dar uma resposta certa mas eu entendo essa música assim né, se eu vou falar uma coisa que é a primeira vez é... que eu aprendi na vida. É como eu falei né, eu antes eu estava estudando ná... aqui na escola no ensino médio e eu não, não sabia o era a música, eu escutava as músicas mas não sei o que é o que representa. Quando eu entrei na faculdade aprendi muito sobre as músicas. E a música significa várias coisas, mas não sei como te dar a resposta certa. É isso mesmo (EDINEY, 2021).

As aulas de música, para Ediney, significam as suas vivências concretas e estão relacionadas à prática musical como o canto. Para Tugny (2013, p.14). “[...] cantar é assim, uma forma de ver, ouvir, conhecer, pensar e agir sobre o mundo”. Ele faz uma separação entre música e músicas. Ao falar que quando entrou para a universidade aprendeu “muito sobre as músicas”, entendemos que o colaborador teve acesso às diversas manifestações musicais da humanidade.

Ao dizer que não sabe dar uma resposta certa, entendemos que seja pelo motivo de não ter segurança em relacionar os materiais relacionados à música que são aprendidos no ensino formal. Green (2000) chama-os de “inerentes”, uma vez que são elementos próprios do ensino de música como notas, pautas, claves, pausas etc... A referida autora apresenta dois aspectos de relação dialética referente ao significado musical. O “inerente” que, segundo a autora, corresponde aos modos em que os materiais relacionados a “música – sons e silêncios – são organizados em relação a eles mesmos” (GREEN, 2012, p. 63). Esses materiais são originários da competência do ser humano em “[...] organizar um som em relação a outro, capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal a música e atividades musicais” (GREEN, 2012, p.63).

O segundo aspecto é o significado “delineado” que se refere “[...] aos conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras” (GREEN, 2012, p.63). Para a autora, os dois aspectos do significado musical se fazem presentes nas experiências musicais sendo que nem sempre os ouvintes têm consciência desse fenômeno. Atribuímos essa situação ao fato de Ediney não ter segurança em relacionar os materiais relacionados à música que são aprendidos no ensino formal como os inerentes (GREEN, 2012) justamente pelo fato de ter afirmado “é a primeira vez é... que eu aprendi na vida”. Estudar esses elementos, não fazem parte da aprendizagem musical dos *Apinajé*.

Ediney, ao narrar sobre as aulas de música em que se fez presente a cultura *Apinajé*, contou sobre a sua participação na atividade, momento em que se apropriou do instrumento musical do não indígena. Para ele.

como eu falei sobre aquela apresentação que a gente está fazendo né. Antes a gente tava... Cada um, cada um dos alunos é ficaram com um...um instrumento diferente então pra fazer umas é... é... uma música né, tipo apresentar uma música. Então eu, eu me destaquei no piano né, no teclado, eu na tecla né! Aí os outros colegas ficaram de outros instrumento. Se caso eu, eu aprendi a tocar é... naquele momento ali. Eu aprendi não. Eu aprendi era antes mesmo. Antes eu tocava na aqui na aldeia, eu tocava com... o do meu primo. Aí logo eu entrei pra faculdade, ficou muito assim... facinho pra mim é aprender a praticar. Aí outros colegas meus lá da faculdade ne ficaram de surpresa, não tu aprendeu aonde mesmo? Tu aprendeu a tocar aonde mesmo? Então eu comecei a... a falar pra eles que eu aprendi desde os meus 17 anos e hoje estou com 21 anos né. Então eu tocavaeles ficaram surpresa, aí eles começaram a perguntar e eu comecei a contar um pouquinho da minha história. É isso mesmo. Eu me destaquei foi no... no piano. Mas foi muito bom. Muito feliz de ter essas aulas né de música (EDINEY, 2021).

Ediney atribui sentidos a sua participação no mundo social, ao falar da sua apresentação na universidade. Isso, na verdade, se insere em práticas de sociabilidade e apresenta um significado social na música. Souza (2014) apresenta o significado social da música que, segundo ela, tendo um maior entendimento sobre isso, facilita a compreensão das “[...] diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola ou em outros espaços” (SOUZA, 2014, p. 95).

No caso de Ediney, suas habilidades musicais foram adquiridas na própria aldeia, mesmo sendo o uso de um instrumento característico da cultura do não indígena, como o teclado. Para Souza, “[...] entender a música como prática social significa compreender que as exigências técnico-musicais estão ligadas às práticas de sociabilidade nos grupos, na família, na escola, na igreja e na comunidade” (SOUZA, 2014, p. 95). A família de Ediney, tendo como representante seu primo, possibilitou-lhe a aprendizagem de tocar um instrumento da cultura do outro, o que, de certo modo, resultou em um significado musical.

Aplicando ao contexto dessa pesquisa, podemos dizer que as práticas musicais desenvolvidas no curso, em Alternância Pedagógica (Universidade/Aldeia), precisam estar interligadas entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos dos sujeitos participantes para que tenham um significado social.

Outro sentido apresentado por Ediney, se deu na admiração de seus colegas de classe ao saberem que quando chegou à universidade já tinha um certo conhecimento do teclado. A admiração dos colegas se justifica pelo fato de não aceitarem as transformações dos indígenas, achando que eles deixam de ser indígenas, quando saem do formato romantizado pelos brancos. Para Lisboa (2019, p. 192) “[...] depois de expor sistematicamente essas sociedades a violentos processos de degradação social, negam-lhes qualquer transformação advinda do contato com o não indígena, sob a alegação de que as mudanças os descaracterizam como indígenas”. Ficarem surpresos por Ediney já ter uma desenvoltura em um instrumento musical industrializado expressa bem essa situação.

Ediney, ao terminar o curso, tem plano de futuro com a música para a sua aldeia. O que ele sonha é ter uma escola de música dentro da comunidade. Segundo ele,

O que eu sempre pensava né pra... pra minha comunidade é tentar é... eu sempre sonhava né ter um prédio de um...assim tipo de uma casa pra dar a aula de música só pra os indígenas é que estuda ainda no município... ensino fundamental, ensino médio, assim né pra implantar pra eles aprenderem né é se preparando pra pra...pra faculdade né. Quem sabe alguém também um dia

entrasse pra faculdade e já sabe o que é... o que música, já sabe o que é... é letras, notas. Assim o que eu pensava é... desde os meus 15 anos era isso mesmo. Como você me fez essa pergunta né! E... Quando eu... se Deus permitir, eu realizasse esse curso né, pra concluir esse curso eu quero fazer um projeto de música pros Apinajé daqui. Eu quero fazer esse projeto pra eles e tentar é... é... comprar algum instrumento né tipo pedindo doação pra...pra eles aprenderem a praticar a música. Realmente muitas pessoas sabem aqui na aldeia mesmo nos dias atual, muitas pessoas sabem tocar violão, sabem tocar teclas, sabem cantar. E eu fico assim pensando... pensando pra no futuro deles pra fazer esse projeto pra eles ... como é a nota, como é... qual é o motivo de realizar esses processos da música, Então é isso que eu sempre pensava pra... pra comunidade pra fazer, pra realizar aqui na aldeia (EDINEY, 2021).

A escola de música que Ediney sonha para a sua comunidade é baseada nas propostas de ensino da Educação Escolar indígena. Talvez esse projeto de Ediney possa soar estranho aos olhos do não indígena, no entanto vem ao encontro ao que é proposto por Kamêr (2020) sobre a escola ajudar no processo de formação dos jovens na cultura musical *Apinajé*. Para Kamêr Apinajé,

Vejo que se a música é fundamental para a sustentabilidade de nossa vida, os anciãos e anciãs estão partindo e os jovens estão com dificuldades de aprender a cantoria. Penso, então, que a escola pode formar jovens cantores, os quais têm acesso também às musicalidades escritas, sendo propício aos estudantes jovens terem acesso à leitura da musicalidade escrita (KAMÊR APINAJÉ, 2020, p.22).

É como a Educação Musical Escolar Indígena – EMEI apontada por Silva (2015) em que se incluem conhecimentos indígenas e não indígenas. Segundo o colaborador, alguns indígenas já sabem a música do não indígena. O interessante da fala de Ediney é que ao ser interrogado se seu projeto é para ensinar, tornar conhecida dentro da aldeia a música do não indígena ele responde “mas eu falei música já inclui também do povo indígena”. Essa fala dele nos dar a ideia de inclusão de todas as formas de conhecimentos musicais disponíveis na sociedade.

O colaborador se mostra aberto para a aprendizagem e repasse do conhecimento, independente da origem. Ao dizer música se torna o todo musical para ele. Ele está aberto ao diálogo intercultural. Os povos indígenas continuam nos ensinando! Como nos diz Almeida (2009, p. 10) “[...] sigo aqui o ensaio de pensar, retornar, tentando aprender com os índios o que eles sabem muito melhor do que nós, ocidentados: a dança, o canto, a leitura. E sabem porque aprendem com os mais velhos”.

Edinei demonstra ter um projeto estratégico em que se associa passado, presente e futuro. Segundo Alves e Dayrell, no Projeto estratégico:

O tempo que caracteriza os sujeitos que organizam suas condutas futuras de modo estratégico é tanto o presente como o futuro, visto que, nas suas falas, fica evidente que eles não só se preocupam com o futuro, como se organizam no presente para alcançar os objetivos futuros. Tais jovens também evidenciam posicionamento em relação às questões enfrentadas no presente para organizar seus projetos e, embora para alguns deles as questões objetivas e subjetivas ainda se mostrem difusas nas análises sobre tais dificuldades, elas não são totalmente desconhecidas (ALVES E DAYRELL, 2015, p. 38).

O passado, porque ele planeja desde os 15 anos de idade, o presente tem a ver com a preocupação dele com os alunos que estudam no fundamental e médio nas escolas da aldeia, o futuro está relacionado a entrada desses estudantes na universidade, o que, na visão dele, facilitaria a aprendizagem de conteúdos e de uso de instrumentos musicais do não indígena na academia.

Segundo Alves e Dayrell (2015, p. 384), “O passo a passo das ações, o planejamento organizado, a capacidade de crítica e autocrítica do campo de possibilidades é a marca dos sujeitos que organizam seus projetos de forma estratégica”. Para o autor o “[...] Alvo e meta estão muito bem definidos e a articulação entre passado, presente e futuro” (ALVES; DAYRELL, 2015, P. 384). Isso é o que se pode apreender da fala de Ediney em que seu projeto musical na aldeia faz sentido e é tão significativo que ele já vem arquitetando desde os 15 anos de idade.

No caso de Célio, suas experiências musicais na universidade têm sentido e significado. Para ele, “A minha experiência porque é ... através desse curso eu pude perceber que a importância da nossa música é... é muito mesmo, porque a música ela... ela mostra é um pouco é... um pouco da identidade da pessoa né”. Por meio da sua narrativa, percebemos que houve uma espécie de retorno para as suas origens musicais proporcionada por atividades desenvolvidas durante o curso, o que se tornou significativo por revelar as suas identidades musicais.

Por meio das aulas de música Célio pode retornar ao passado trazendo o mesmo para o presente. Segundo Kamêr Apinajé (2020, p.21) “Para nós indígenas o canto é uma representação sócio-histórica e cosmológica que reflete o nosso passado e sustenta nosso mundo presente”. [...] Além disso, a música[...]. É comportamento social-histórico e ambiental”. Essa retomada do passado de Célio nos faz pensar a volta no que Glissant (2005)

chama de “rastros resíduos” em que o colaborador tenta recompor por meio da memória da sua cultura musical o que ainda restou com “à falsa universalidade dos pensamentos de sistema” (GLISSANT, 2005, 20). Esse pensamento do rastro/resíduo provocou perdas irreparáveis e mortais na humanidade.

Outro fator que tem sentido para Célio, é o motivo de o curso ter possibilitado a ele conhecer um dos educadores indígenas *Apinajé*, que é morador da aldeia Mariazinha e vem desenvolvendo um trabalho já citado anteriormente sobre a cantoria *Apinajé*.

Bom até mesmo eu né, é... quando eu fiquei, quando eu estava elaborando esse trabalho né eu... eu tive também a oportunidade de é conhecer o meu orientador né que é o Júlio Kâmer ne da Mariazinha é ele é um cara muito é.. importante nesse momento né. Eu fiquei conversando com ele né, ele me deu alguns sugestão né a respeito do meu trabalho né. Foi muito interessante sim. Ele... eu admiro ele né, ele me ajudou muito nesse trabalho né, é... a música ela é tudo pra mim, pra o povo Apinajé porque sem a música eu, eu vejo que o povo já não existe mais né. Mas hoje ele falou que ele, ele lá o meu orientador né que é o Julio Kâmer né, ele falou pra mim que ele está elaborando alguns trabalhos né, que a respeito da música né. (CÉLIO, 2021).

Apreendemos da fala de Célio que antes de entrar no curso ele não tinha nenhuma relação com Júlio, até mesmo por não se interessar muito pela música da sua cultura. Ele mesmo fala que as aulas de música do curso trouxeram-no de volta para a música da aldeia, ou seja, ouve uma retomada dos rastros/resíduos que ainda restaram como sendo válidas para o seu povo.

Conhecer Júlio Kâmer, para Célio, foi tão significativo, pois pode se aproximar dos rastros/resíduos musicais de sua cultura. Júlio foi coorientador de Célio em seu TCC. Logo, houve a preocupação de um professor da LEdoC em propor essa parceria na orientação, tornando-se um fator interessante no processo educativo, e que pode apontar para a interculturalidade. O colaborador continuou narrando o diálogo que teve com ele,

alguns pontos que eu falei pra ele né, ele fala que pra não se preocupar né porque o pouco da música que que nos resta do povo Apinaje ne é os jovens os mais velhos né eles compartilham esse conhecimento né pra tá fortalecendo a música Apinajé né. Teve que... fiquei pensando assim, será que é isso mesmo? Mas só que eu vejo que essa... é esse fortalecimento está acontecendo assim mesmo porque nos últimos, nos últimos anos é, em 2019 ne que se passou né eu tive a oportunidade de é participar de uma festa que aconteceu aqui na terra Apinajé nas outras aldeias né. E eu fui lá né pra fazer essa pesquisa né, mas mesmo assim é no mesmo momento eu fiquei muito impressionado com aquilo ali né. É eu fiquei muito feliz né com o movimento lá né onde é os cantores apresentavam uns áudios dos cantores né onde aquilo ali foi muito é importante para o povo né, para a cultura do

povo né, e também a música do povo né, onde estava fortalecendo a música é do povo Apinajé, né (CÉLIO, 2021).

No encontro de cantores, narrado por Célio, tivemos a oportunidade de participar como convidada. O encontro aconteceu na Aldeia Brejinho em 2019. Nesse dia vieram cantores indígenas de outras etnias que também oportunizaram aos presentes sua cantoria acompanhada da dança. Os *Apinajé* acreditam e pensam de acordo com Kamêr Apinajé (2020) que tudo o que fazem está relacionado aos modos das suas cantorias e histórias que eles tem.

Figura 17 - Encontro de Cantores



Fonte: Arquivos da autora (2019).

Além da música da sua própria cultura, a do não indígena também faz sentido para Célio e tem seus significados. Isso é tão presente nele que pretende aprender mais e conhecer melhor,

Na questão da música, o... o... nos na música de vocês né, é... hoje é... praticamente não está tendo nada por isso que eu não estou participando nada em eventos né, eu tenho curiosidade de conhecer mais a música de vocês né. É um pouco que aprendi ali na sala né, na sala de aula eu pretendo aprender mais né pra entender melhor a música. Que é... a... a informação é sobre a música são várias né que tem aqui dentro do curso né, é... quero é aprender mais sobre a respeito da música (CÉLIO, 2021).

Ao dizer “praticamente não está tendo nada” é devido a pandemia da Covid -19 o que ocasionou a ausência de eventos presenciais. O ter interesse em se apropriar de outras culturas musicais, Célio evidencia que está aberto para o diálogo intercultural. Entretanto, na universidade, para que aconteça a interculturalidade crítica (WALSH, 2009) é preciso que essa abertura não se origine apenas do colaborador, mas precisa atingir os demais colegas da turma e principalmente os educadores.

As aulas do curso, para Célio, são muito significativas, pois levaram ele de volta à cultura musical do seu povo. Segundo ele,

Essas aulas assim elas significaram muito pra mim né, para voltar pra... pra entender um pouco da música do meu povo né e também conhecer porque sem aquele... sem aquele é... vamos pensar assim sem aquela aula pra ti pensar de volta seria muito difícil pra você reportar, pensar sobre a música de seu povo né, seria muito difícil pra você voltar, pensar é...sobre a música de seu povo né. Isso tem me trazido de volta para a música de meu povo. Entender um pouco sobre ela (CÉLIO, 2021).

Célio conta que passou a se inserir nas aulas da universidade a partir do momento que perdeu o medo de realizar apresentações públicas. Ele falou:

Sim... Se eu participei no momento lá né, da apresentação da aula né. E é eu, eu comecei a entender sobre é.. quando eu perdi o medo né , agora... quando eu perdi o medo no momento lá onde até uma professora que né, para ou muito também que foi a professora (...) né no momento lá, a gente conversou né e é me ajudou também muito no momento lá né, eu tinha um medo né, para participar das coisas que acontecem lá, os momentos que a gente passou lá foi... passaram rápido né e a gente não pode deixar esse momento pra... pra deixar pra outro dia. Com aquilo ali que a professora falou pra mim né pude é colocar em prática pra ver né, isso me ajudou muito né pra... pra me inserir dentro do curso né, que..... É isso (CÉLIO, 2021).

Célio, assim como os demais, tem projetos futuros com a música em sua aldeia. Segundo ele, é o que vem pensando ultimamente, mas não tem nada definido. Como está prestes a se formar, para ele tem várias possibilidades. Ele narrou:

tem várias é possibilidades de fazer um projeto né de, de é.... acho que é... acho que no ano passado né, não sei se esse ano né, o estado né, o estado ter solicitado, acho que é o estado mesmo, não sei se é estado colocou no... no diário lá né, e no... e no.... não sei se é concurso né, pra um edital lá que é falava que é... pra...pra fazer um projeto né mandar pra pra pras pessoas de lá ne e mandar recursos pra fazer um trabalho, pra fazer um projeto aqui na comunidade né! Eu vi esse edital né! eu tava pensando sobre isso, esses dias estava pensando sobre isso né pra Fazer um é trabalho, um projeto que possa

realizar na comunidade e é muito importante pros jovens né, as pessoas que se interessam pela música (CÉLIO, 2021).

Apesar de não ter definido o projeto, afirma que será voltado para os jovens que se interessam pela música de sua comunidade.

Considerando que a música é uma construção social, cultural e histórica, o significado individual das experiências musicais está correlacionado com as necessidades sociais. Por essa razão, um critério importante para que essas experiências sejam significativas é sempre a proximidade com a vida, músicas que tenham sentido para os sujeitos que dela participam (LOURO; SOUZA, 2013, p.19).

Assim, seu projeto está sendo pensado para a Educação musical Indígena, fazendo com que os jovens se apropriem ainda mais da música *Apinajé*. Célio mostra que esse projeto que vem pensando é uma necessidade de sua comunidade e que vai aproximar os participantes das suas musicalidades cotidianas.

Já a colaboradora Delma, sobre os significados das aulas de música, acredita que é bem diferente o Tempo Comunidade do Tempo Universidade. Na sala de aula, ela estuda as músicas, os sons e quando chega à aldeia é diferente. Na universidade ela estuda o instrumento violão, no entanto quando retorna para a comunidade não tem como continuar a praticá-lo, tendo em vista que ela não possui o instrumento e ainda não pode adquirir. A respeito da dificuldade do violão ela disse, “é muito difícil porque a gente não tem violão aqui na aldeia. Alguns têm, mais assim, eu não empresto. Mas eu tou tentando comprar algum violão pra praticar aqui em casa, pra...dar as notas. Eu conheço algumas notas né do violão, dos sons”.

A ausência de instrumentos musicais industrializados, nas residências de estudantes de música no Brasil, é uma realidade não só das comunidades indígenas, mas da sociedade como um todo, sendo que nos povos minoritários essas diferenças se acentuam, ou seja, se tornam mais visíveis. Segundo (LOURO; SOUZA, 2013) a compra de acessórios e instrumentos musicais, assim como o acesso para a prática do dia a dia é uma das dificuldades enfrentadas por acadêmicos de música do Brasil. Mesmo que tenham sonhos, como o de Delma em se aperfeiçoar no violão, muitas vezes as condições não possibilitam as realizações pessoais. Abordamos mais sobre essa questão da falta de instrumentos no próximo capítulo.

A ausência desses instrumentos dificulta a vida de Delma mais não tira a significância dessas aulas para ela. A colaboradora considera as aulas de música muito importante, pois ensinam a cantar e é uma coisa que ela gosta de fazer. O povo *Apinajé* acredita que tudo o que

fazem e pensam perpassa pelos modos de cantoria que eles têm e suas histórias (KAMÊR APINAJÉ, 2020). Talvez isso justifique o posicionamento da entrevistada em enfatizar o seu gosto pelo canto, visto ser uma prática musical bem característica da sua cultura.

Delma rememora momentos em que cantou, na sala de aula, a música da sua cultura com outras pessoas. Esse momento reflete ao que se propõe a LDB no Artigo 78, parágrafo I, em garantir aos indígenas nos ambientes educacionais “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas”. Ao cantar música da sua cultura juntamente com outras pessoas, a colaboradora também fortalece o espírito da coletividade que faz parte das comunidades indígenas e que no mundo colonial não é valorizado justamente por ser um “Mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estatuas (...) Mundo seguro de si, que esmaga com suas pedras os lombos esfolados pelo chicote” (FANON, 1968, p. 39).

Outra prática em grupo que Delma narrou é sobre o instrumento musical violão: “em aulas de música a gente fazia de grupo, cantava, praticava o violão ali dentro da sala.” Keith Swanwick (1994) atribui uma importância para a interação em grupo. Para o autor, o trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento.

Swanwick (1994) não defende a exclusividade do ensino de música em grupo e nem é contrário as aulas individuais. O autor apenas quer “chamar a atenção para alguns benefícios em potencial do ensino em grupo enquanto uma estratégia valiosa no ensino de instrumentos” (SWANWICK, 1994, p. 9).” Os requisitos básicos para qualquer pessoa tocar um instrumento são: o escutar cuidadoso e a observação perceptiva” (SWANWICK, 1994, p.9-10). Assim o aprendizado em grupo facilita.

Swanwick (1994, p. 10) afirma “Trabalhar com um grupo é um compromisso educacional totalmente diferente. Para começar, o professor deve estar especialmente alerta. [...]. O aluno não deve se ocupar de tarefas paralelas”. Por ser um trabalho coletivo, todos os participantes do processo precisam estarem atentos ao que está sendo apresentado. A resistência quanto ao ensino em grupo segundo Swanwick partem “daqueles que vieram das escolas de música e conservatórios onde o ensino individual é possessivamente preservado e nenhuma outra alternativa parece possível” (SWANWICK, 1994, p. 10). Essa individualidade se deve justamente aos resquícios da cultura ocidental.

A música em grupo para Swanwick (1994) também possibilita ampliar as experiências musicais, o senso crítico sobre as práticas dos demais, e a impressão de que está se apresentando para uma plateia. Por outro lado, o autor chama atenção que essa prática grupal

facilita a imitação mais também desenvolve a competição principalmente entre pessoas da mesma idade e grupo social.

A competição faz parte da cultura ocidental. É uma disputa por terras, mercado de trabalho, educação, saúde e poder. De acordo com Fanon (1968) essa compartimentação da sociedade é a configuração do mundo colonial em que ao adentrarmos nesse espaço nos deparamos com linhas de força que estão presentes na relação que “criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição” (FANON, 1968, p.28).

Ao terminar o curso, o plano de futuro de Delma com a música é ajudar os indígenas na aldeia a aprenderem a tocar violão, instrumento musical que ela gostou muito. Assim, seu projeto de futuro é ensinar os alunos na aldeia a executarem as técnicas violonísticas. Alves e Dayrell apresentam algumas dimensões da condição humana que podem ser mobilizados em projetos: “escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 377). Assim como Rafael, seus projetos estão atrelados a desejos individuais e coletivos de sua comunidade. O que se diferencia é ser um projeto que mobiliza outras extensões da humanidade como suas escolhas afetivas, ou seja, por ter sentimentos por esse instrumento.

3.5 Aulas em tempos da Pandemia da COVID 19

Segundo dados da UNESCO (2020), a COVID 19 interrompeu a vida estudantil presencial de 1,57 bilhão de estudantes de escolas e universidades, em 191 países. No Brasil, não foi diferente. Estudantes de todos os níveis foram impactados por esse interrompimento. Essa paralização do ensino presencial, em decorrência da necessidade de distanciamento social entre as pessoas, desencadeou uma nova forma de ensinar que ficou conhecida como ensino remoto.

Em decorrência da pandemia, as aulas presenciais da UFT foram suspensas no dia 16 de março de 2020. Para a conclusão do semestre 2020/1, foi deliberado o modo remoto até 24 de abril. Depois disso, passaram-se mais de 6 meses para iniciar o semestre 2020/2, por meio do ensino remoto na Graduação, justamente para se pensar em estratégias de acolhimento dos alunos, principalmente os que vivem em vulnerabilidade. Diante disso, a preocupação da instituição era em lançar editais para pacotes de *internet*, *tabletes* e computadores para os alunos. A universidade criou um Manual de Boas práticas do Ensino Remoto.

Antes de adentrarmos às narrativas dos indígenas acadêmicos sobre as aulas no período pandêmico, é importante saber que o Ensino Remoto é diferente da Educação à distância. De acordo com Motin & Et. Al.,

[...] o ensino à distância é uma modalidade de educação mediada por tecnologias em que discentes e docentes estão separados espacialmente e temporalmente. A EaD permite que o estudante crie seu próprio horário de estudos, escolhendo o seu ritmo e a melhor maneira de aprender e estudar, e quando necessário, pode ter orientações de um professor tutor. Em alguns casos exige-se que o estudante compareça na instituição de ensino para realizar avaliações, quando o curso está regulamentado para isso. Geralmente o acompanhamento e a realização das atividades acontecem em plataformas digitais que contém videoaulas, materiais escritos, fórum, aplicativos, plataformas interativas entre outros recursos (MOTIN & ET. AL., 2020, P. 248).

Já o Ensino Remoto, caracterizado por se transmitir as aulas em tempo real, para Motin & Et. Al.,

A proposta é que professor e estudantes de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorriam no modelo presencial. Com esta dinâmica é possível ser mantida a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um, em diferentes localidades. Para as aulas remotas, se faz necessário o uso de plataformas digitais para esse encontro por “telas”. (MOTIN & ET. AL., 2020, p.248).

Para Motin (2020, p. 248), as aulas do ensino remoto podem serem completadas “[...] por períodos síncronos, ou seja, que acontecem no momento exato, por exemplo, no instante em que o estudante faz uma pergunta no chat e durante este mesmo espaço de tempo o professor tem a oportunidade de respondê-la”. Segundo ele, existem também os “[...] momentos assíncronos, ou seja, o professor e alunos estão desconectados daquele tempo e espaço, como por exemplo, quando o estudante precisa resolver e entregar um exercício até um determinado dia, pré-agendado” (MOTIN, 2020, p. 249).

Ediney, sobre as aulas de música em tempos de pandemia, narrou:

É... realmente a gente teve aula *on line* através da internet presencial. Mas só que eu não tive tempo pra participar dessas aulas, é.. não tive tempo pra participar dessas aulas de música, então deixei quieto, deixei quieto mesmo, estava fazendo outras coisas, estava fazendo a minha casa ainda também nesses tempos de pandemia, estava fazendo minha casa aí... e acabei não fazendo as aulas presenciais que teve né! Agora vai iniciar de novo no mês

de março. Nesse... nesse momento agora eu vou... nesse momento agora eu vou participar. Eu vou participar dessas aulas, participar todos os dias agora pra... pra recuperar a minha nota (EDINEY, 2021).

Ediney justifica sua ausência às aulas no período da pandemia por está construindo uma nova casa na aldeia São José. Sua narrativa evidencia a situação de muitos estudantes e trabalhadores que tiveram de se adaptar com a rotina de estudos e os trabalhos domésticos durante a COVID 19. Sem contar os que não têm um ambiente adequado para estudar e estarem afastados uns dos outros na pandemia, para se adequarem ao que foi orientado pelo Ministério da Saúde.

Isso nos leva a pensar nas desigualdades existentes em nosso país que é reflexo do capitalismo. No caso do Brasil, enquanto muitos puderam ficar nas suas casas em quartos separados como forma de se proteger do vírus, em outros locais as pessoas nem casa tinham para morar ou dividiram quartos pequenos com parentes e amigos. Ediney além de ter que conviver com o problema da pandemia, ainda teve que se preocupar em construir sua residência o que impossibilitou de frequentar as aulas.

A pandemia ainda desencadeou outros problemas sociais como o desemprego, a fome, tendo atingido principalmente as classes mais baixas da sociedade, os colonizados, ocasionando a perda da qualidade de vida.

Enquanto os colonizados passam por essa situação, os colonos continuam morando em suas mansões, andando em carros de luxo, frequentando os lugares mais caros, ostentando a partir da exploração da classe trabalhadora.

Os colonos continuaram dentro das suas casas com *internet* e *Netflix*, enquanto os colonizados nem energia tinham por não poderem quitar suas dívidas diante das prestadoras de serviços.

Essa desigualdade social foi bem perceptível nos alunos da LEdoC que não tinham *Wifi* e tiveram dificuldades para participar das aulas remotas. A universidade deu um *chip* de dados durante um certo tempo, mas depois foi cortado.

Outras dificuldades relatadas por Ediney durante a pandemia refere-se a falta de violão e celular que antes ele não tinha, o que dificultou gravar um vídeo solicitado pelo professor. Entre tantos embaraços ele conseguiu gravar mais não enviar.

Sim, eu praticava é uma música né pra... pra gravar um vídeo e mandar pra o professor que ele estava precisando. Então eu gravei um pequeno vídeo. Um pequeno mesmo pra mandar pra ele, é de violão né. Eu tava tocando um... Eu escolhi uma música, ele pediu é uma música dos brancos né. Eu escolhi uma

música aí, aí eu tava praticando mas... E também outra coisa o violão não é meu aí fica muito difícil pra gravar esse vídeo. Eu não tenho um violão também aí fica difícil de gravar com esse instrumento. Celular eu já tenho agora... instrumento musical eu não tenho, ainda porque fica muito difícil pra mim gravar esse vídeo pra ele, mas eu gravei um pequeno vídeo e quero mandar pra ele, eu vou mandar pra ele (EDINEY, 2021).

Apreende-se que Ediney recebeu esse encaminhamento no Tempo Universidade para ser feito no Tempo Comunidade. Porém com a pandemia ele não enviou e nem retornou para o próximo justamente por ter acontecido de forma remota e ele está fazendo sua casa, como relatado pelo colaborador anteriormente.

As dificuldades enfrentadas por estudantes que entram na universidade, principalmente por meio das cotas, é fato constante nas universidades brasileiras. Nesse período de pandemia, os desafios citados por Ediney têm se acentuado ainda mais. De acordo com Louro e Souza (2013, p.13), para “[...] os estudantes que têm o acesso à universidade garantido pelas cotas raciais ou sociais demandam a garantia das condições mínimas para que possam se manter nos cursos, tais como transporte, alimentação, moradia e compra de material didático”.

E quando esse aluno cursa uma área que exige materiais específicos, as barreiras se intensificam ainda mais. “Esses problemas são comuns aos cursos de graduação, embora os estudantes de música possuam ainda outras necessidades específicas, como a compra de instrumentos musicais e acessórios ou ainda o acesso a instrumentos para o estudo diário” (LOURO; SOUZA, 2013, p.13). Estudantes de música que moram nas grandes cidades têm dificuldades para adquirir instrumentos musicais, os que moram nas áreas rurais como indígenas, quilombolas, camponeses e outros tem mais ainda.

Nesse contexto temos como exemplo a cidade de Tocantinópolis, que não possui, atualmente, nem uma loja específica de instrumentos musicais. No comércio local, você consegue encontrar alguma coisa com preços exorbitantes. Além disso, devido ao tempo que o instrumento está exposto, muitos já precisam de reparos.

Assim, mesmo você tendo o dinheiro, muitas vezes não consegue adquirir o que você deseja tendo de se dirigir a cidades que ficam no mínimo 100 km, como Imperatriz- MA e Araguaína – TO, para poder comprar algo musical como instrumentos e acessórios.

A universidade já possui alguns instrumentos musicais em seu espaço educacional, mas, em tempos sombrios, as aulas estão acontecendo por modo remoto, então esses alunos não estão tendo acesso ao instrumental do curso. Para minimizar essa realidade, é mister

pensar em práticas musicais nas quais sejam utilizados instrumentos musicais característicos de cada povo representado no curso.

É mister informar que as primeiras turmas que se formaram no curso não tiveram acesso aos instrumentos da universidade. Para ter alguma aula prática, os acadêmicos ou os professores de música levavam seus próprios instrumentos musicais. Essa era a única forma de se ter uma atividade musical com uso de instrumental.

Nesse contexto da COVID 19, além da falta do contato com os instrumentos musicais, Ediney sente a ausência da Pedagogia da Alternância (Tempo comunidade e Tempo universidade) (GIMONET, 2007) no período da pandemia, pois para ele é muito importante. Ele disse: “Assim realmente mudou muito né, mudou muito pra... professor pessoalmente né através de celular é uma coisa que não é certo pra mim, não é bom pra mim”.

Ediney evidencia a importância da Pedagogia da Alternância na LEdoC, visto que existe o acompanhamento do professor de forma presencial nas duas dimensões de espaços – universidade/comunidade. Ele considera o ensino por meio das tecnologias como algo que não condiz com a realidade da aldeia – não é certo – não é bom. Apreendemos que, para Ediney, o Ensino Remoto não dialoga com o povo *Apinajé*.

A internet na aldeia é precária e quando várias pessoas acessam ao mesmo tempo, fica pior ainda, essa é uma situação relatada por outros estudantes. No caso do ensino por alternância pedagógica, já dialoga com sua realidade visto que valoriza as experiências dos educandos e é possível ter o acompanhamento do professor tanto no Tempo universidade como no Tempo comunidade.

Ediney apresenta uma situação que aconteceu na universidade, em que estavam em uma reunião para decidir se as aulas continuariam por meio do ensino remoto ou não. Ele disse:

É teve um dia que a direção da universidade fez a reunião né ai fazendo as... as... é... votações, ai todos os alunos indígenas votaram pra não ter aula presencial através da internet mas a maioria votou que sim né, então a maioria ganhou, ai estamos incluindo junto com eles, é então vamos precisar estudar através da internet agora, então é isso que foi assim uma coisa diferenciada é muito ruim pra mim, mas mesmo assim vou enfrentar essa luta (EDINEY, 2022).

Sabemos das dificuldades que os povos minoritários vivem para terem acesso aos meios digitais. Não só eles, mas uma boa parte da população que não consegue se inserir nessa cultura de mundo hipertecnológica. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011) Quando tem o

aparelho, muitas vezes, tem embaraços para o seu uso. No caso de Ediney, o único sinal de internet existente é na escola da aldeia, que nem sempre transmite uma boa conexão.

Isso nos leva a pensar que uma grande parte, ao votar pelo retorno, não pensou no coletivo, como pensam os povos indígenas. Infelizmente, pensaram somente em si, sem olhar para o outro como indígenas, quilombolas, camponeses, outros. Mencionamos que a LEdoC optou pelo não retorno das atividades pelo ensino remoto, justamente pensando na questão do acesso aos meios digitais. No entanto, essa decisão não coube somente ao curso.

A decisão foi por meio de seus egoísmos individualistas sem pensar nas desigualdades sociais que existem na sociedade. Entendemos que muitos até agiram dessa forma por questão de racismo e outros preconceitos que entrelaçam a nação brasileira, e os demais nem perceberam justamente por serem racistas também. Como nos diz Fanon (2018, p. 86) “Numa cultura com racismo, o racista é, pois, normal”.

Os acadêmicos indígenas até falaram, porém não foram ouvidos. O subalterno até falou, mas suas reivindicações não foram atendidas, prevalecendo o desejo da maioria. Sobre a participação do discente indígena nas aulas remotas durante a pandemia, Ediney falou:

não como eu falei né que... a aula não teve... só tinha... só teve...acho que dois aula, acho que só um e o outro eu não participei. ai depois que é... acabou, acabou essas aulas então o professor pediu pra eu mandasse um vídeo, um vídeo de música gravado, e deu eu gravei essa música e... e queria mandar pra ele mas só que..., não é só eu que estou me sentindo assim mas todos os colegas meus fica pensando como que vai ser... como que vai ser nossa aula agora como que vai ser nossa nota agora. Então todo mundo está pensando assim de uma forma diferente o que que vai acontecer com nossas notas. Mas eu acho que nós vamos ficar devendo esse período (EDINEY, 2021).

O colaborador Ediney se mostra meio perdido nessas aulas remotas, sem saber se realmente participou ou se não teve. Outra preocupação é quanto as suas notas para aprovação no período. Talvez essa preocupação quanto à avaliação seja por não ter esclarecimento total sobre o Ensino Remoto, como os métodos avaliativos que podem ser readaptados. Acreditamos que o envio do vídeo para o professor será uma forma de ser avaliado.

Segundo o colaborador, nas aulas que participou, “só o professor que fala, fica falando e a gente fica só escutando, comentando, e que tem, é que tem um aplicativo aqui o *google meet*, *google meet*, sei lá, a gente fica só comentando mesmo e o professor fica falando assim”. Para ele, a intervenção dos educandos é apenas por chat do aplicativo utilizado.

Ediney encerra sua história falando sobre a preocupação com os estudantes indígenas das escolas das aldeias que recebem o material impresso dos professores da cidade devido à pandemia que inviabilizou as aulas presenciais

E também é... uma coisa que essa pandemia parou com tudo né aí nesse momento os... os alunos indígenas não estão estudando na escola de novo eles estão esperando só começar novamente né o que eles estão fazendo é atividade roteiro que os professores da cidade fazem, digitam e mandam pra cá e eles distribuem pra os alunos fazerem em casa. Isso que eu queria dizer pra você. Que é a realidade que a gente está passando (EDINEY, 2021).

Essa situação em relação as escolas das aldeias apresentadas por Ediney, foi o que ocorreu nas demais escolas do Brasil durante o período pandêmico. Não se trata de um problema isolado, porém do mundo todo, em que estudantes não só da Educação Básica, também do nível superior enfrentaram no pico da COVID 19. Em tempos de pandemia o colaborador Célio fala sobre sua experiência com música na aldeia, pois, segundo ele, já cursou todas as disciplinas de música antes do período pandêmico.

É... a gente, teve alguns momentos ne mais pra ser realizado mas só que com essa pandemia né os caciques, é as outras pessoas que são líder aqui na aldeia né proibiram isso na comunidade né pra não ter aglomeração né. Eles têm, eles fizeram isso né é a gente não está nem fazendo algum evento né e essas coisas[certo]. Talvez em dezembro eu vou fazer um pequeno evento né da comemoração. Se der tudo certo em dezembro vai ter comemoração aqui na aldeia né, mas vai ser com é a nossa cultura mesmo, sou eu que vou tá realizando esse evento (CÉLIO, 2021).

Célio, ao contrário de Ediney, não tem feito práticas musicais nesse período pandêmico nem de forma individual. Nesse cenário complicado, ainda existe a esperança, para o colaborador, de que essa situação amenize daqui para dezembro de 2021 e ele possa organizar uma festa cultural na sua aldeia. Ao falar sobre os sentidos das aulas no tempo universidade e comunidade, Célio narrou o seguinte:

Tem. Agora tá... é... Agora ficou é... do meu ponto de vista e de muitos colegas tem sido muito difícil agora porque sem, sem os professores é pra conversar sobre aquilo que a gente trabalha né, tem sido muito difícil pras pessoas também, alguns colegas aqui na aldeia tem sido muito difícil esse ano por meio do ensino remoto né tem as dificuldades também né, o aprendizado. Fazer aula por meio da internet é muito difícil sim porque a gente quase não aprende nada né aí... e é uma dificuldade muito grande pra nós. É melhor mesmo ficar dentro da sala de aula né para entender melhor

para tirar as dúvidas né essas coisas, tem sido muito difícil pra nós aqui... na aldeia (CÉLIO, 2021).

Assim como Ediney, Célio também demonstra uma valorização quanto ao professor de forma presencial. Para ele e os demais colegas, o aprendizado por meio do Ensino Remoto tem sido muito complexo. Segundo ele, por meio dessa modalidade de ensino, o aluno aprende pouca coisa. Para o colaborador, o ensino presencial permite ao aluno uma maior interação com o professor, possibilitando sanar suas dúvidas. A respeito da interação nas aulas remotas Célio disse:

O meu, os meus trabalhos que fiz nas outras disciplinas né praticamente não me comuniquei com o professor porquê de todos os trabalhos que eu tinha eu e o meu professor a gente conversava pela Whatzap porque tinha, tinha aula pra ser é... pra ser... tinha aula pra ser dado naquele, naquele tal dia mas só que a gente eu e o meu professor não teve nem um contato mesmo, teve contato assim né mas não assim pelo vídeo, mas pelo *whatsapp* todo o meu trabalho que eu fiz ne eu mandei pelo *email*. Eu e professor a gente não teve nem uma aula (CÉLIO, 2021).

Essa explicação que Célio dá sobre a interação com o professor, por meio do aplicativo de *whatsapp*, é por causa da dificuldade de conexão quando entra com outro Software, como o *google meet* que está sendo usado pela UFT. No caso do *whatsapp*, é mais leve de abrir, não necessitando de uma conexão tão boa, o que possibilita o uso em alguns locais das terras *Apinajé*, até mesmo com dados móveis.

Célio fala, também, das desigualdades sociais entre quem mora na cidade e no campo.

E a respeito da aula né, da aula remota né acho que é... aqueles que moram na cidade né, eu, eu, eu, eu acho né tem sido fácil pra eles porque nos lares desse pessoal tem empresa né, empresa de internet né facilita um pouco mas pra nos não, pra nos tem sido muito difícil mesmo. A gente quase não acompanha nada né. E... e é isso. Acho que pra melhorar sobre... é sobre a nossa questão na, na, na comunidade, nessa pandemia né, a verdade é que eu não sei ainda mas acho que as pessoas que ficam por lá né é eles que devem pensar mais sobre isso ne e a gente é..., e a gente pode está ajudando eles né pra fazer essa melhoria pra nos aqui na comunidade nessa pandemia. Eu praticamente quase não aprendi nada nessa aula remota. É isso, (CÉLIO, 2021).

Em se tratando da cidade de Tocantinópolis, Célio tem razão. Muitos estudantes não indígenas têm rede de *wifi* por meio de planos de operadoras que atuam através de rádio, fibra ótica e outros. Isso remete ao que Fanon (1968) aponta em relação as diferenças que existem

no mundo colonizado em que a cidade do colono se opõe a do colonizador em relação a aspectos econômicos, sociais, raça. Ao final de sua narrativa Célio opta em falar mais sobre suas dificuldades no início do curso, mas que foram superadas. Para Célio,

Em relação na primeira aula que tive né... eu tive na dificuldade de se relacionar com as outras pessoas né, e praticamente não conhecia ninguém lá dentro da sala né, da turma né, Isso tem sido uma dificuldade muito grande pra mim né e eu acredito que para os meus colegas também né. Mas passado esse período a gente foi se falando né, foi se conhecendo né, hoje ainda está pouca gente lá. Hoje a gente se fala né, troca ideia né, hoje já está um pouco normal né, agora está um pouco normal pra mim (CÉLIO, 2021).

Os indígenas *Apinajé* têm as suas dificuldades, principalmente no início do curso, mas que no processo acabam sendo superadas, principalmente quando se refere à questão da timidez, o que ocasiona uma barreira para se relacionarem com colegas, professores e demais comunidade acadêmica.

Durante o período da pandemia, a prática musical que Delma se recorda ter feito na aldeia é da disciplina Música Ocidental que, segundo ela, o professor enviou áudios sobre esse estilo musical para ouvir, ou seja, foi um momento voltado mais para a apreciação musical e não a prática de um instrumento como o violão.

Em relação às aulas *on line*, Delma considerou muito difícil para a aprendizagem, pois é bem diferente do tempo universidade. Ela disse,

Nessa época de pandemia a gente está fazendo só essa aula on line ai fica muito difícil pra gente aprender um pouco. É bem diferente do tempo universidade. Já é bem diferente [...]. Agente começa as 8 e termina as 12 é corrido demais a gente quase não aprende nada. O professor mandava alguns trabalhos, a gente faz e manda pelo privado e fica assim muito difícil pra gente aqui na aldeia. Passa alguns trabalhos a gente faz e manda e participar das aulas também (DELMA, 2021).

O Tempo Universidade passa a ser significativo na vida da colaboradora pelo fato de ter contato presencial com os professores em vez do espaço virtual. As dificuldades apresentadas por Delma, em relação às aulas remotas e à ausência da alternância pedagógica, também foram apontadas pelos demais colaboradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desse trabalho tentamos evidenciar as percepções dos indígenas acadêmicos *Apinajé* sobre suas relações interculturais na LEdoC – Artes e Música, na cidade de Tocantinópolis, no estado do Tocantins, que estudam em Alternância Pedagógica, permitindo ampliar referências sobre indígenas no ensino superior, assim como seus contatos com a música, visando compreender processos de transmissão e apropriação musical nas práticas pedagógicas e os sentidos e significados na vida desses estudantes.

Para tanto, partimos do pressuposto de que os indígenas acadêmicos, ao chegarem à universidade, trazem consigo suas vivências e experiências musicais, entretanto, a música faz parte de suas vidas e exerce certa influência em suas práticas culturais, então precisa ser incluída em suas aprendizagens por meio da interculturalidade.

A interculturalidade na LEdoC é latente, possibilitando novas formas de aprender, saber e viver, entretanto, essa latência ainda não pulsa de forma tão perceptível para que todos vejam a força da diversidade presente no curso.

A interculturalidade na LEdoC vem acontecendo nos contextos aos quais esses acadêmicos indígenas se inserem durante o processo formativo em que envolve colegas de turmas, professores e os mais velhos da aldeia, no Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Nesse processo, o curso tenta interromper e transgredir os silenciamentos impostos pela colonialidade e dominação do mundo ocidental que tentam destruir a natureza e os modos de vida dos sujeitos.

O diálogo existente entre indígenas e não indígenas do curso possibilitam vivências interculturais que os fazem conhecer novas músicas, sem perder por completo a sua música, existindo a troca entre os sujeitos por meio das experiências musicais.

O intercultural, para os colaboradores da pesquisa, não é visto como um problema, mas sim, um momento para novas aprendizagens e trocas de experiências e essas são mutáveis, porém, existem sempre as lembranças das origens, não submergindo de vista a musicalidade da própria aldeia.

Durante o processo de análise, por meio das interpretações das entrevistas de história oral, foi possível construir um perfil bibliográfico dos colaboradores apresentando suas idades, local de nascimento, renda familiar, lugar que vivem atualmente e atividades que exercem.

Como verificamos, durante a construção dessa pesquisa, as características dos *Apinajé* permitiram termos parâmetros históricos com a finalidade de compreendermos questões relacionadas aos primeiros registros escritos sobre o surgimento desse povo, às formas de

contato com a sociedade brasileira, às artes que produzem, ao território, à saúde, ou seja, aspectos políticos, econômicos, educacionais e sociais.

As histórias musicais dos indígenas acadêmicos *Apinajé* não estão todas juntas, a maioria dos colaboradores separam música do indígena e do não indígena. Essa situação foi percebida no ato de interpretar as entrevistas de história oral. No entanto, existem momentos em que essas músicas se aproximam, tendo como exemplo, as temáticas abordadas nas letras das canções em que tanto a do panhã e não panhã, contam histórias de animais, pessoas, natureza, amores e outros.

Os indígenas acadêmicos defendem a necessidade de que os projetos societários voltados aos povos indígenas envolvam os dois universos: *panhã* e não *panhã*, para que exista um diálogo com cantos e danças indígenas.

A presença de um sábio no espaço da universidade é uma das demandas apresentadas por eles, o que pode ser apreendido a partir da fala de Célio ao atribuir significados sobre cantador *Apinajé* Zé Cabelo em uma atividade do Tempo Comunidade ocorrido na aldeia.

Os *Apinajé* defendem o registro da oralidade em outros suportes, ou seja, usar os instrumentos do colonizador como forma de resistência e instrumentos de lutas e enfrentamentos. Aprender elementos da música do não indígena para registrar suas próprias músicas com o objetivo como nos diz Kopenawa e Albert (2015) ser ouvida longe da floresta. Eles não desconsideram um conhecimento em detrimento de outro, todas as formas de saberes são valorizadas, se encaminhando para culturas compósitas (GLISSANT, 2005).

Alguns indígenas acadêmicos defendem que os aspectos teóricos da música ocidental auxiliam a prática de instrumentos musicais como teclado, violão, entre outros. Eles consideram que a música não está separada da prática, da vida; está envolvida nas atividades cotidianas.

Para a maioria dos colaboradores, os professores da LEdoC apresentaram algumas práticas musicais que contextualizam, mesmo que de forma incipiente, a cultura do povo *Apinajé*. Consideramos que essa incipiência talvez não seja por má vontade, mas pelo fato de não terem tido uma formação mais abrangente que envolva contextos diversos e trabalhe diferenças. Nos cursos de Licenciatura oferecidos nas universidades brasileiras o que prevalece é a cultura ocidental em que o aluno é formado no modelo conservatorial, a interculturalidade não é abordada.

Por outro lado, as ementas das disciplinas de música da LEdoC não especificam assuntos voltados diretamente às culturas indígenas, o que se apresenta são algumas

referências bibliográficas que tratam das questões dos povos ameríndios. Mas isso não é motivo para a incipiência da cultura *Apinajé* no currículo visto que um dos princípios pedagógicos apontados no PPC do curso é ter como objeto de estudo e fonte de conhecimentos a própria realidade e experiências das populações do campo. Entendemos que seja uma lacuna na própria formação do docente que não preparou o professor para atuar com a temática indígena.

No PPC existe também a prerrogativa sobre a abordagem da educação das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena que é trabalhada como disciplina, mas que pode ser permeada em todo o curso a partir da interação com outras práticas educacionais. No entanto, se o professor tivesse tido uma formação que envolvessem a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a valorização dos diferentes contextos, sujeitos e das culturas indígenas, com certeza teria maior desenvoltura para incluir as vivências e experiências dos alunos no processo de ensino, que também é uma das premissas do curso.

As aulas de música permitiram um maior interesse pela música da aldeia. Seria uma espécie de retorno, uma descolonização da mente (FANON, 2008). É o momento que se voltam para os rastros resíduos (GLISSANT, 2005) da música de Identidade raiz (GLISSANT, 2011). As experiências musicais vivenciadas na LEdoC por esses estudantes são muito importantes por possibilitarem a aprendizagem de várias coisas. É também um momento de aproximação com a música de seu povo e conhecimento de outras musicalidades.

Nas aulas de música, os indígenas acadêmicos constroem relações de alteridade, interações que os levam a pensar sobre a educação musical que perpassa seus processos formativos na universidade. Nessa relação alcançam o que Bhabha (2013) chama de Terceiro espaço, onde as diferenças são enfatizadas, existindo a estranheza em relação à cultura do outro.

Os colaboradores participam ativamente da vida cotidiana em suas comunidades em que exercem diversos papéis como: plantio de roça, monitoramento na entrada da aldeia, mãe, dona de casa, esposa, lavadeira e outras. Conciliam a vida acadêmica com atividades de âmbito familiar.

Alguns dos colaboradores nos ensinam a forma de se fazer uma pesquisa entre povos indígenas, apresentando que é necessário ir às origens, ou seja, perguntar aos mais velhos que tem mais conhecimentos, pois eles são a biblioteca das culturas indígenas e carregam a Ciência social.

Na música *Apinajé*, as cantorias não são feitas ao acaso, existe uma funcionalidade, e tempos e espaços para se cantar determinada canção. A intencionalidade de sua música perpassa pela natureza, então sem a mãe terra não tem sentido a execução de seus cantos.

A presença dos professores nas aldeias durante o Tempo Comunidade é muito importante para eles, pois ajudam a sanar dúvidas e dificuldades quanto à realização das atividades. No período da pandemia, em que as aulas aconteceram de forma remota, eles passaram a entender ainda mais a importância da Alternância Pedagógica pois sentiram muita falta.

Os acadêmicos constroem laços com seus colegas e professores, que os auxiliam a alcançarem seus objetivos acadêmicos que é concluir o curso. O sonho desses indígenas é sair formado e desenvolver projetos musicais em suas comunidades.

Esses projetos musicais perpassam pela musicalidade do povo *Apinajé* e seus instrumentos musicais, a música do não indígena, montar escola de música na aldeia em conformidade com a Educação Escolar Indígena, ou seja, a EMEI. No caso de Célio, o colaborador tem seu público definido para o atendimento, que são os jovens.

A oferta do componente curricular, por meio do ensino remoto, é uma das dificuldades enfrentadas pelos indígenas acadêmicos no contexto da pandemia da COVID 19, pois não conseguem acompanhar as aulas de forma efetiva, principalmente pela precariedade ou ausência de internet em suas aldeias. Entretanto, eles buscam solucionar ou amenizar seus problemas, mesmo que a universidade não facilite, pois vê o indígena como se morasse na cidade, o que nos levou a pensar sobre o mundo colonial compartimentado (FANON, 1968).

A demora quanto à formação de um indígena *Apinajé* no curso talvez esteja associada a um acompanhamento mais efetivo desses estudantes, pois uma política de acesso que não é acompanhada por uma política de permanência não tem efetividade. É mister informar que o único programa oferecido pela instituição que estava relacionado diretamente ao acompanhamento de indígenas foi instinto, que é o caso do PIMI.

Todos os colaboradores entrevistados devem disciplinas dos semestres anteriores, o que com certeza irá refletir mais na frente com o atraso na conclusão do curso, que como consequência adia os sonhos desses indígenas acadêmicos, que é a formação na LEdoC.

Em tempos de pandemia, as dificuldades se potencializaram ao se estudar via ensino remoto, pois muitas aldeias não têm sinal de internet e nem computador. Assim, fazer as atividades se torna um desafio, não só os estudantes, mas também os educadores que precisam investir para poder trabalhar e se reinventar em tempos de pandemia.

Em meio a uma pandemia, o governo quer resultados, números e índices, mas não dá suporte para os profissionais e nem para os acadêmicos. Os professores continuam usando seu espaço físico, sua internet, sua energia, seu computador e *smartfone* sem receber uma contrapartida do Estado. Essa negligência acaba se refletindo, também na Educação Básica, como nas escolas dentro das aldeias.

Foi possível percebermos que as mulheres indígenas Apinajé exercem múltiplas funções em seus cotidianos como: dona de casa, estudantes, esposas, lideranças, professoras, enfermeiras, agentes de saúde, mãe e mulher.

Falar da mulher indígena hoje é vê-la como forte e que desenvolve várias atribuições na comunidade, tendo dificuldades em associar os estudos com suas tarefas diárias de mãe, dona de casa, entre outras funções na aldeia. No entanto, é uma mulher que tem voz e que a luta por território é sua prioridade.

Os resultados apontam que os indígenas acadêmicos ao chegarem à universidade sentem diversas dificuldades mais que com o tempo vão se inserindo no processo e vendo formas de minimizarem seus problemas e conquistarem seus sonhos que é terminar o curso e darem um retorno para a comunidade relacionado à sua formação específica nas artes.

Percebemos, também, que o diálogo entre indígenas e não indígenas existe, mas ainda é fragilizado, as relações continuam conflituosas. É necessário um aprimoramento para uma maior troca de experiências, pois o que percebemos é que a interculturalidade, para os indígenas, não é vista como um problema, estão sempre dispostos a trocar conhecimentos, tanto os acadêmicos como os sábios das aldeias, pois tem consciência que é o caminho para a descolonização e transformação, tendo uma sociedade mais justa.

As práticas musicais contextualizadas à cultura *Apinajé* ainda são mínimas e acontecem em algumas disciplinas. Por outro lado, a experiência musical vivenciada por eles no curso foi muito significativa por trazer de volta para a música da própria aldeia. As aulas de música foram como um despertar para que os acadêmicos indígenas se interessassem em conhecer a sua própria história musical.

Acreditamos que essas histórias contadas pelos colaboradores podem cooperar em práticas musicais nos cursos superiores, que apresentam como proposta a Educação do Campo, principalmente as que tenham indígenas acadêmicos e que trabalhem com a metodologia de ensino por alternância. É possível também contribuir com cursos que desenvolvam a interculturalidade e usam ela para compreensão do mundo além do que foi

estabelecido pela cultura ocidental, valendo-se de diversos saberes emergentes das diferentes áreas de conhecimento.

É plausível, também, auxiliar professores indígenas da etnia estudada em aulas de Língua Portuguesa e Artes, como afirmado na introdução dessa tese, visto que os *Apinajé* são bilíngues. Dada essa característica de ter a língua materna *Apinajé* e o Português como segunda língua falada na comunidade, é aceitável que a pesquisa contribua com um ensino diferenciado, bilíngue e intercultural, em instituições educacionais que trabalham com povos indígenas.

Além disso, o ato de transcrever as histórias contadas por meio das entrevistas de história oral é uma prática de escrever, o que Barthes (2013) considera como literatura. Assim, podemos dizer que por meio dessa pesquisa foi possível enxergar a força da literatura, a *Mathesis*, ao abarcar vários saberes na tessitura do texto.

Portanto, essa tese não esgota o assunto apresentado, mas constitui-se o marco para ampliar compreensões sobre educação musical no ensino superior para povos indígenas, pensando em exercitar práticas dialógicas e decoloniais, em que as experiências e vozes dos sujeitos são valorizadas.

A Educação Superior para os povos indígenas é uma luta que não acabou e precisa ser intensificada a cada dia, pois é um processo histórico e que continua acontecendo. Os povos indígenas continuam lutando por um espaço que não tem efetivamente no currículo.

É necessário atender as demandas solicitadas por eles para a efetivação de uma educação decolonial, intercultural, em que as suas autoimagens e os conhecimentos dos mais velhos são valorizados. O combate consiste na junção dos dois universos culturais: indígena e não indígena.

As dificuldades apresentadas na pandemia também necessitam serem atendidas como a ausência e precariedade da internet e a falta de computadores. Nessas demandas os indígenas acadêmicos deixam recados a instituição como a necessidade de ter mais bolsas permanência, transportes, inclusão digital como direito, assistências estudantil, programas especiais, e outros.

Outras demandas apresentadas por eles e que precisam ser atendidas diz respeito ao uso e compreensão da língua portuguesa tanto na comunicação diária como na elaboração dos trabalhos solicitados pelos professores. Consideramos que os que trabalham com povos tradicionais precisam ter uma iniciação na língua do povo, nesse caso, o *Apinajé*. É de

fundamental importância pois entenderíamos melhor o *ethos* cultural facilitando a comunicação.

Uma das inquietações que emergem desse estudo leva-nos, como pesquisadora, a nos apropriar das palavras de Spivak (2010) sobre a visão do patriarcado “Pode o subalterno falar?” Ou seja, pode o indígena acadêmico falar? Poder até pode, mas não sabemos se serão ouvidos. Não sabemos quando realmente terão voz nas práticas educativas. Não sabemos quando, efetivamente, terão voz nas aulas de música ou os professores irão falar por eles. Não sabemos quando, verdadeiramente irão ocupar seus espaços nos currículos. Não sabemos quando terá por completo a interculturalidade.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Trad. de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

AL-ASSAL, Cybelle Tastaldi. Música: Lugar de memória e morada do ser. **Dissertação de mestrado**. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2008.

ALBERT, Bruce. Agora somos todos índios. **N-1 edições**, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/77> Acesso: 22.01.2021.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBERTI, Verena. **História Oral na Alemanha**: semelhanças e dessemelhança na constituição de um mesmo campo. Rio de Janeiro: CPDOC, 1996.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís - História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Oraís**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

ALBERTI, Verena. Análise de entrevistas: reflexões em torno de um exemplo. **II Congresso Pan-Amazônico, VIII Encontro Regional Norte de História Oral**. Rio Branco. Conferência de encerramento. AC, Universidade Federal do Acre, 18 a 21 de novembro de 2013. Disponível: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17193/analise%20de%20entrevistas.pdf?sequence=1> Acesso: 21.11.2020.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Apinaje Grêr ne Ujatênh a kaga**: Livro de narrativas e cantigas Apinayé. Fortaleza: Pritcolor, 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Gramática pedagógica da língua Apinajé** / Francisco Edviges Albuquerque, (coord.). – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. 140 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Dicionário Escolar Apinayé**. Belo Horizonte-MG: Editora da Faculdade de Letras-UFMG, 80 p, 2012. Projeto do Dicionário Escolar Apinayé.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O processo de aquisição de leitura e escrita pelas crianças apinayé. **Anais** do 3º Seminário do OBEDEC e 1º Seminário de Educação Escolar Indígena, Brasília: MEC, seção 6, p.668-680, 2013.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves (Org.). **Educação escolar indígena e diversidade cultural** – Goiânia: Ed. América, 2012.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda dourado. **Outras terras, outros sons**. Ilustração Thiago Lopes. 3 ed. São Paulo: Callis Ed, 2015. 176p.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Ed. FGV: Rio de Janeiro, 2010.

ALMEIDA, Severina Alves. **A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha**: um estudo sociolinguístico / Severina Alves de Almeida (Sissi). – Goiânia: Ed. América, 2012.

ALMEIDA, Severina Alves. De etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé. **Tese** (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** - São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Revista Educação**. Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

AMORIM, Claudia; PALADINO, Mariana. **Cultura e Literatura Africana e Indígena**. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2010.

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. **Cartaz de divulgação do acampamento Terra livre**. Disponível: instagram @apiboficial. Acesso: 11.08.2021.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Contemporaneidade, pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável na educação do campo: tecendo diálogos. **Educação e Ruralidades**: Memórias e narrativas (auto) biográficas. Clementino de Souza (Organizador), p. 157-177, EDUFBA, 2012. 463p.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Reinaldo Matias Fleuri (Org.). Ed. DP & A, 2003.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 49ª ed., São Paulo Editora Loyola, 2007.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets, Cultures littéraires**: nouvelles performances et développement, n, spécial, p. 451-461, 2009. Disponível em: <http://carnets.web.ua.pt> Acesso: 23.04.2022.

BARROS, José D' Assunção. Música dos índios brasileiros coletada no século XIX e primeira metade do século XX – Apropriações e releituras do colonizador e do músico ocidental. **ANTROPOlógicas**. 2018, nº 14, 4-13. Disponível: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/7143/1/4-13.pdf> Acesso: 21.05.2022.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARUJA, Salvador Pane. **Curt Nimuendajú: O alemão que virou índio no Brasil**. "Bookmarks" adicionados pela equipe da Biblioteca Digital Curt Nimuendajú: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:pane-baruja-2014-curt>

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical e diversidade cultural. Diálogos acerca de uma aprendizagem musical intercultural. **R. Científica UBM – Barra Mansa (RJ)**, ano XXII, V. 19, nº 36, 1 Sem, 2017, P.89-110.

BEZERRA, Emanuella Maria Barbosa. Música e Memória. Reconstrução da memória por meio da produção de Chico Buarque do período do AI -5 (1968-1978). **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação – Ciência da Informação. UFP: Recife, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BONILLA, Marcus Facchin; Ruas Junior, José Jarbas. Problematização sobre o ensino de música no contexto da Educação do Campo: o caso de Tocantinópolis. **Educação musical na educação do campo: outras epistemologias** Ana R, P. dos Santos; Wilson Rogério dos Santos (Org.). EDUFT: Palmas, 2018. P.249-277.

BONIN, Tatiana Iara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos ameríndios e educação: Apresentando e contextualizando o tema. **Revista**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.5-11, Jan/Jun 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 90.960, de 14 de fevereiro de 1985**. “Declara de ocupação dos silvícolas, área de terras nos municípios de Tocantinópolis e Itaguatins, no Estado de Goiás, e dá outras providências”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1985.

BRASIL. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso: 09.06.2020.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. “Dispõe sobre o estatuto do índio”. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1973. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm Acesso: 19.12.2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 09.06.2020.

BRASIL. Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000. “Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins”. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2000. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10032.htm Acesso: 01.06.2021.

BRASIL. Decreto nº 4.279, de 21 de junho de 2002. “Dispõe sobre a organização administrativa da Fundação Universidade Federal do Tocantins, e determina outras providências”. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2002. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//decreto/2002/D4279.htm Acesso: 01.03.2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf Acesso 21.07.2017.

BRASIL. Lei Nº 12.416, de 9 de junho de 2011. “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas”. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2011. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm Acesso: 05.03.2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2012. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso: 21.09.2020.

BRASIL. Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. “Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União** – Seção 1, Edição Número 199, páginas 16 e 17, segunda-feira, 15 de outubro de 2012. Disponível: http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/static/data/portaria_n18.pdf Acesso: 23.10.2020.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível: https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso: 15.09.2019.

BRASIL. Portaria Nº 1.801, de 9 de novembro de 2015. “Define os Subtipos de Estabelecimentos de Saúde Indígena e estabelece as diretrizes para elaboração de seus projetos arquitetônicos, no âmbito do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASISUS). **Ministério da Saúde**. Gabinete do Ministro. Brasília, 2015. Disponível: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1801_09_11_2015.html#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%201.801%2C%20DE%209%20DE%20NOVEMBRO%20DE,do%20Subsistema%20de%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Sa%C3%BAde%20Ind%C3%ADgena%20%28SASISUS%29. Acesso: 09.12.2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 – Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 35, 2017. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108241-portaria-normativa-23&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso: 22.11.2021.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. Portaria nº 419, de 17 de março de 2020. “Estabelece medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Nacional do Índio - FUNAI. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Fundação Nacional do Índio. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20419-20-mj-sp-funai.htm Acesso: 16. 04. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 22 de Janeiro de 2021. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 26/01/2021 | Edição: 17 | Seção: 1 | Página: 58. Disponível: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-22-de-janeiro-de-2021-300748949> Acesso: 30.03.2021.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter**: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Petrópolis; Edusp, 2015.

CAMPOS, Beatriz Schmidt. Letra, música, performance e memória do racismo na Missa dos Quilombos/ Beatriz Schmidt Campos. **Dissertação** (Mestrado em Literatura e Práticas sociais). Instituto de Letras da Universidade de Brasília - UnB, Campus Darcy Ribeiro. – Brasília, 2017. 132 páginas.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural Crítica: Construyendo Caminos. WALSH, Catherine(Org.). **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

CHAVITO APINAJÉ, Davi Wamimen et alii. Pintura Corporal do Povo Apinajé. Takinahakỹ. **Jornal Informativo Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas**. UFG. Goiânia: Jan./Fev. 2010. Ano II – nº 1. Disponível: <https://intercultural.letras.ufg.br>. Acesso: 08.04.2021.

COELHO, F. D. A cidade digital e a apropriação social da inovação tecnológica. In: SILVEIRA, S. A. da. (Org.) **CIDADANIA e redes digitais**. São Paulo: CGI.BR, 2010. p. 186-207.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paz Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CORNEJO POLAR, Antonio. **O condor voa: literatura e cultura latino/americanas**. Org. Mario J. Valdés; tradução Iika Valle de Carvalho, - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. **Dicionário da Educação do Campo**. Org. Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, Gladêncio Frigoto. Rio de Janeiro, São Paulo – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

COSTA, Laura Cristina Revoredo; NOLASCO, Edgar César. Da periferia e na fronteira: a construção da identidade indígena a partir das letras musicais do grupo Brô MC's. **Revista Interletras**. Vol. 3, nº17, p. 1-9, Abril/ Setembro.

COUTINHO, Eduardo; CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada - textos fundadores**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DA MATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. Ed 34, 2016.

DUTRA, Juliana Cabral de O. ; MAYORGAL, Claudia. Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, 2019 v. 39 (n.spe.), e221693, 113-129. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221693> Disponível em www.scielo.br/pcp Acesso: 23.06.2022

ETTE, Ottmar. **Escrever Entre Mundos**. Literaturas sem morada fixa. Curitiba: UFPR, 2018. Trad. Rosani Umbach, Dionei Mathias, Teruco Arimoto Spengler

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Prefácio de Jean Paul Sartre. Tradução de José Laurêncio de Melo. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008. GORDON, Lewis R., “Prefácio.” in: FANON, Frantz, *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FANON, Frantz. Racismo e Cultura. **Revista Convergência Crítica**. Núcleo de Pesquisa e Estudos em Teoria Social – NEPETES. Dossiê: Questão ambiental na atualidade n. 13, 2018, Disponível: file:///C:/Users/perei/Downloads/38512-Texto%20do%20Artigo130009-1-10-20191108.pdf Acesso: 16.05.2022.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Alternância na formação de Educadores do Campo: Contribuições dos Movimentos Sociais para sua Materialidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 474-496, jan./mar. 2021 . Disponível:file:///C:/Users/perei/Downloads/49421-Texto%20do%20artigo-159759-1-10-20210327%20(1).pdf Acesso: 19.06.2022

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas: São Paulo – Editora: Papirus, 2016 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PESSOA, Valda Inês Fontenele (Org). **O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: CRV, 2013.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical: temas selecionados**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERNANDES, Rosani de Fátima. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos. **Amazônias em tempos contemporâneos entre diversidades e adversidades**. Jane Felipe Beltrão; Paula Mendes Lacerda (Org.) P.190 a 210, 1ª edição, Rio de Janeiro, Morula, 2017.

FERREIRA, Marieta De Moraes; AMADO, Janaína. **Usos E Abusos da História Oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Educação Intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista ensaios e pesquisa em educação**, vol.1, p.3-23, 2016.2.

FREIRE, P. **Educação e mudança** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v.1).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: paz terra:1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FRITZDOBBERT, Blog. Clara Schumann, a musa concertista. **A música do seu jeito**. Publicado em 21 de Dez de 2021. Disponível: <https://blog.fritzdobbert.com.br/pianistas/clara-schumann/> Acesso: 14.01.2022.

GAIVIZZO, S. B. Povos indígenas e seu movimento de luta pela efetivação do direito coletivo à educação superior no território latino-americano. **Revista Trabalho Necessário**, 17(34), 130-152. 2019. Disponível: <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38131> Acesso: 24.05.2021.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos Ceffas no mundo**. Belo Horizonte: O lutador, 2010.

GASPAR, Lúcia. Trajes e adornos de índios brasileiros. In: **PESQUISA Escolar**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/trajes-e-adornos-de-indios-brasileiros/>. Acesso: 31. 08.2020.

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. *Alternance, Développement Personnel et Local*. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GIRALDIN, Odair. AXPÊN PYRÀK História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinaje. **Tese de Doutorado**. Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. SP: Campinas, 2000.

GIRALDIN, Odair. Um Mundo Unificado: Cosmologia, Vida e Morte entre os Apinaje. **Revista Campos: UFPR**, n. 1: 31-46, 2001.

GIRALDIN, Odair. **Nomes, Tradição Oral e Identidade: os nomes pessoais entre os Apinajé**. **Revista Mosaico (Goiânia)**, v. 4, p. 223-234, 2011.

GIRALDIN, Odair. A morte, o morrer e o morto entre os Timbira. Artigo. Apresentado na 28ª. **Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 02 e 05 de julho de 2012, em São Paulo, SP, Brasil. Disponível: http://uft.edu.br/neai/file/odair_morte_morrer_timbira.pdf Acesso: 07.04.2021.

GIROUX, Henri A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). 11. Ed., - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GLISSANT, Eduoard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Editora UFJF: Juiz de Fora, 2005.

GLISSANT, Eduoard. **Poética da relação**. Editora Porto: Portugal, 2011.

GRANDO, Beleni Salete; HASSE, Manuela. Índio Brasileiro, integração e Preservação. FLEURI, Reinaldo M.(Org.). **Intercultura**: Estudos Emergentes. 1. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. 150p.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em sí, para sí mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**. Londrina/V.20/nº 28/ 61-80/ 2012.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? . Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical– CIPEM. **Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto**. p. 65- 79. PORTO, 2000.

GEERTZ, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas**. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUEST, Ian. **Harmônia, I**: método prático. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010. 168p.

HAKIY, Tiago. Literatura Indígena – a voz da ancestralidade. **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção (recurso eletrônico) Dorrico, Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner(Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, P. 37-38.

HALBWACHS, Maurice. A memória Coletiva entre os músicos. In: **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 193-222.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. 2ª Ed. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2013.

HALL, Stuart.. **A identidade Cultural na Pós- modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HALL, Stuart.. El trabajo de la representación. **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas. Disponível:

http://www.metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf

Acesso: 31.03.2021.

HERBETTA, Alexandre. Entre a cantoria e a sala de aula: reflexões sobre o papel da música em novas matrizes curriculares de escolas timbira. **Revista Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 34-60, jan./jun. 2016.

HERBETTA, Alexandre; LANDA, Mariano Báez. Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. **EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: um debate epistemológico e político**/ Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). – Bilingue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

HOMEM, Wagner; OLIVEIRA, LUIZ ROBERTO. **Histórias de canções: Tom Jobim**. São Paulo: Leya, 2012.

IAZZETTA, Fernando. Processos musicais: entre a experimentação e a criação. **Ressonâncias**. vol. 19, nº36, Jenero-junio 2015, pp. 141- 146 / Disponível: http://resonancias.uc.cl/images/PDFs_n_35/PDFs_n_36/Fernando_Iazzeta.pdf Acesso: 22.05.2022.

IZIKOWITZ, Karl Gustav. **Musical and other sound instruments of the South American Indians: A comparativ ethnographical study** Disponível: http://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aizikowitz-1935-instruments/Izikowitz_1935_MusicalSInstrSAIndiansOCR.pdf Acesso: 28.04,2022

JOSSO, Marie – Chistina. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie Christine Josso – 2 ed. Ver. E ampl. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2010.

KAMÊR APINAJÉ, Julio. Grernhõx ò nh nywjê fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais apinajé.2016. **Blog** da Associação Pempxá. Disponível em: <http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br/2016/03/grernhoxynhnywjefortalecimetoda.html> . Acesso em 06 jun. 2019.

KAMÊR APINAJÉ, Julio. MÊ IXPAPXÀ MÊ IXÀHPUMUNH MÊ IXUJAHKREXÀ TERRITÓRIO, SABERES E ANCESTRALIDADE NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PANHĨ. **Dissertação** de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Goiás, 2019.

KAMÊR APINAJÉ, Júlio. Processo de Educação Intercultural: Possíveis reflexões. Educação Indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político= **Educación indígena e interculturalidad: um debate epistemológico y político** / Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.) – bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p. 74-81.

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, Júlio Ribeiro. **Gernhõxwýnh Nywjê: fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020. 60 p. :(Alfabecantar: cantando o Cerrado vivo, 1).

KAYAPÓ, E. e SCHWINGEL, K. (Orgs.). **Universidade: território indígena**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

KOELLREUTTER, Hans J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: **Educação Musical: Cadernos de estudo** [recurso eletrônico] : educação musical : especial Koellreutter / organização: Carlos Kater. – São João Del Rei : Fundação Koellreutter, 2018.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um Xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone- Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2015.

KRAEMER, Rudolf – dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Revista Em Pauta**. V. 11, nº 16/17. P. 48- 71. Abril/ novembro, 2000.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. Apinayé. **Site Povos Indígenas no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org>. Acesso: 22.11.2019.

LIMA, Vanusa da Silva. Entre palmeiras: produção e transmissão de conhecimentos entre as gerações Apinaje, Tocantins / Vanusa da Silva Lima. **Dissertação de Mestrado** - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), Brasília - DF, 2018. [148] f.

LIPOVETSKY, GILLES; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada** / Gilles Lipovetsky e Jean Serroy; tradução Maria Lúcia Machado. — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LISBOA, Flávia Marinho. Língua como linha de força do dispositivo colonial: os gavião entre a aldeia e a universidade. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e comunicação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2019.

LUCIANO BANIWA, Gerssem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. /Organizado por Ana Lúcia Louro e Jusamara Souza. – Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe B. & RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Guia prático de história oral**. Para empresas, comunidades, universidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MELATTI, Julio Cezar. "Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais". **Notas**. 1999. Disponível: <http://www.juliomelatti.pro.br/notas/n-cgnt.pdf> Acesso: 09.11.2021.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 1938. 3ª edição, São Paulo: HUCITEC; [Brasília]: INL, 1980.

MERRIAN, Allan P. **The Anthropology of Music**, Evanston, Northwestern University Press, 1964.

MILANEZ, Felipe et al. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181. Felipe Milanez, Lucia Sá, Ailton Krenak, Felipe Cruz, Elisa Urbano e Genilson dos Santos Pataxó DOI: 10.1590/2179-8966/2019/43886| ISSN: 2179-8966

MILLER, Daniel. NOTAS SOBRE A PANDEMIA: Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. Tradução e Apresentação: Camila Balsa e Juliane Bazzo. **Blog do Sociofilo** [blogdosociofilo.com]. Disponível: https://blogdolabemus.com/wpcontent/uploads/2020/05/Miller_Como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-convertido.pdf Acesso: 05.10.2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **SISTEMA DE INFORMAÇÕES DA ATENÇÃO À SAÚDE INDÍGENA (SIASI)**. DSEI Tocantins entrega melhorias sanitárias domiciliares. Site. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/noticias/sesai/23969-dsei-tocantins-entrega-melhorias-sanitarias-domiciliares-a-comunidade-indigena-da-aldeia-patizal>. Acesso em: 21.07.2020.

MIRANDA, Cássia Ferreira; COVER, Maciel. Interdisciplinaridade e Licenciatura em Educação do Campo. In: SILVA, Cícero da. Et al. (Org.). **Educação do Campo, Artes e Formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016, p.195-217.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas em Educação do Campo: Avanços e desafios do PNLD Campo. **Livro didático e educação do campo**. Gilcinei Teodoro Carvalho e Maria de Fátima Almeida Martins (Urgs.) – Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. P. 25-33.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MOTIN, Mara Francieli; MORAES, Gezelda Christiane; BASTOS, Izabela Patrício; BUSATO, Rodrigo; ALES, Vanessa Terezinha. O ensino remoto de disciplinas do eixo da

matemática em tempos de pandemia. **Desafios da educação em tempos de pandemia** / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020. P. 247- p.260.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**. Um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. 2 ed. – São Paulo: Studio Nobel, 2009.
n. 13, 2018, Disponível: <file:///C:/Users/perei/Downloads/38512-Texto%20do%20Artigo-130009-1-10-20191108.pdf> Acesso: 16.05.2022.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** (recurso eletrônico) Dorrico, Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner(Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, P. 37-38.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música** – história cultural da música popular – Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 120p. (Coleção História &... Reflexões, 2)

NIMUENDAJÚ, Curt. **The Apinayé**. The Catholic University of America, Anthropological Series, 8, Washington, 1939.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

OLIVEIRA, Carlos Estevão de. **Boletim do Museu Nacional do Rio de Janeiro**. V. 6, nº 2, 1930.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015. 120 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades** / João Pacheco de Oliveira. – Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. 384 p. : il. Color

OSMO, Alan. Testemunhos da Violência: O Rimar a realidade dos Racionais Mc’s. **Anais**. XV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), p. 4599 – 4608, UERJ - RIO DE JANEIRO, 07 a 11 agosto de 2017.
Disponível: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522243196.pdf Acesso: 05.05.2022.

PADOVAN, Regina Célia. Lugar de escola e “lugar de fronteira”: a instrução primária em Boa vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896). **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

PACHAMAMA EDITORA. **Cartaz de divulgação da Mostra de Cinema**. Disponível: Instagram @pachamamaeditora. Acesso: 11.08.2021.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinicus Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música:** um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2013.

PEZZOLANO, Hebert Benitez. La resistência a la Literatura. **Literatura e Estudos Culturais**. Maria Antonieta Pereira, Eliana Lourenço de L. Reis (Org.) – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000. 256p.

PIM – Programa Institucional de Monitoria. Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Disponível: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/pim>
Acesso em: 22.11.2019.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escrita**/traduo Ricardo Santhigo. São Paulo: Letra e voz, 2016.

PREFEITURA DE TOCANTINÓPOLIS. Decreto 008 de 23 de março de 2020. “Decreta a situao de emergência em saúde pública no âmbito municipal e dá outras providências”. Diário Oficial eletrônico do Município de Tocantinópolis. **Atos do poder executivo**. Ano IV, Edio n 30, Segunda Feira 23 de Março de 2020. Disponível: <https://tocantinopolis.to.gov.br/storage/Diarios/030/Edicao-n-030-de-23-03-2020.pdf> Acesso: 09.06.2021.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. **A Floresta canta!** uma expedio sonora por terras indígenas do Brasil. Ed. Petrópolis, São Paulo. 2^a ed., 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro**, v. XXI, p. 17-23, 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formao intercultural em música : perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicao de epistemicídios musicais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduao em Educao**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidades, música e formao musical: amálgamas da contemporaneidade. In: MOURA, Eduardo Junio Santos; CALLADO, Maria Amlia Castilho Feitosa; DURES, Nelcira Aparecida (Org.). **Anais.10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2021, p. 158-202.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso: 15.11.2019.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalizao e democracia. **Revista Novos Rumos** n 37, p. 4- 29, 2002. Disponível: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192> Acesso: 15.11.2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad**. PcnlIndig. 13(29): 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Revista Estudos Avançados** 6(16), 1992. Tradução de Helena B. C. Pereira e Rena Signer. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v6n16/v6n16a07.pdf> Acesso em 15.11.2019.

REIS, Diego. **Pensamentos Pós-coroniais**. Nº1, Edições, 2020. REIS, Diego. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/115> , Acesso: 22.01.2021

REVISTA DE MÚSICA. Publicação Semestral do Programa de Pós-Graduação em Música Vol. 16 | Nº 1 | 2016 ISSN 2238-7625 (Online) Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo.

REVISTA SOCIEDADE E CULTURA. Dossiê Música, sociabilidade e memória. Adriana Fernandes (UFPB); Flávia Pedreira (UFRN); Maria Amélia Alencar (UFG) & Sebastião Rios (UFG) org. v.11, n.2, jul/dez. 2008.

REZENDE, JM. À sombra do plátano: crônicas de história da medicina [online]. **Variola: uma doença extinta**. pp. 227-230. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. Disponível: <http://books.scielo.org/id/8kf92/pdf/rezende-9788561673635-24.pdf> Acesso: 09.04.2021.

RIBEIRO APINAJÉ, Célio. A MÚSICA DO POVO PANHÍ: um estudo com cantores indígenas da Terra Apinajé. **Monografia**. UFT: Tocantinópolis, 2020.

RIBEIRO, BERTA G. **O índio na Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro, UNIBRADE/UNESCO, 1987.

RIBEIRO, Francisco de Paula. **Memórias dos sertões maranhenses**/ Francisco de Paula Ribeiro: reunidas aos cuidados de Manoel de Jesus Barros Martins – São Paulo: Siciliano, 2002.

RIBEIRO, Perla Oliveira. Plantas-Filha E A Beleza Das Roças: O Lugar Das Plantas Na Cosmologia Apinajé. 2015. 92 f. **Dissertação de Mestrado**-Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas-TO, 28 de Setembro de 2015.

ROCHA, Raquel Pereira. A Questão de Gênero na Etnologia Jê a partir de um estudo sobre os Apinajé. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2001.

ROCHA, Raquel Pereira. O "tempo do primeiro" e o "tempo de agora": transformação social e etnodesenvolvimento entre os Apinajé/TO. 2012. **Tese de Doutorado** - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

ROCHA, Welitânia de Oliveira. O movimento das mulheres indígenas Apinajé: tempo, política e chefia. **Dissertação (Mestrado em Antropologia)** -- Universidade de Brasília, 2019. 119 p.

ROCHA, Welitânia de Oliveira; DEMARCHI, André e GUIMARÃES, Sílvia. MULHERES APINAJÉ COMO LIDERANÇAS POLÍTICAS: Outras formas de se fazer política dentro do Estado brasileiro. **A qualidade da Democracia no Brasil: Questões teóricas e metodológicas**

de pesquisa Vol III. Organizadores: Lúdia de Oliveira Xavier, Carlos F. Domínguez y Vicente Fonseca, Editora CRV, Curitiba, 2019, 500 p.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Wallace. Etnoeducação musical: o processo de ensino-aprendizagem apinayé via seus instrumentos musicais. **Anais do IX Colóquio Internacional São Cristovão/ SE/ Brasil. Educação e Contemporaneidade - Educon, Aracaju, Volume 09, n. 01, p.2-17, set/2015a** Disponível:| <https://educonse.com.br/ixcoloquio>. Acesso: 12.12.2021.

RODRIGUES, Wallace. O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais. **Tese.** Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Humanidades. Universiteit Leiden, Países Baixos, 2015b.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes** — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

RUAS JUNIOR, J. J. P. Padi-Música: implantação, experiências e desafios na Ledoc-Tocantinópolis. In: ARAÚJO, Gustavo. Cunha.; MIRANDA, Cássia. Ferreira.; RUAS JUNIOR, José. Jarbas. Pinheiro.; SILVA, Mara Pereira. (Orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente** (volume 2). Palmas: EDUFT, 2018. p. 97-162

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. **Revista Anos 90**, 27, 1–18, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.102266> Acesso: 08.06.2022.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Tomaz Tadeu da Silva (org.) 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008. Disponível: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf> Acesso: 06.06.2022.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves, 2. Ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.2, n.1, p.3-20, jan/jul, 2010.

SILVA APINAJÉ, Andressa Irembet Pereira da. Práticas de resistência e protagonismo de Mulheres indígenas Apinayé: Da escola ao ensino superior. **Monografia.** UFT: Tocantinópolis, 2020.

SILVA JUNIOR, José Davison da. Música, memória autobiográfica e idosos: interfaces de uma pesquisa experimental na educação musical. **ANAIS DO IV SIMPOM 2016 -**

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. Disponível: <http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/5677> Acesso: 08.08.2020.

SILVA, Alessandro Pereira da. A memória das seis cordas: uma investigação sobre os processos de memorização ao violão de estudantes iniciantes e intermediários. – Salvador, 2020. 132f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Música, 2020.

SILVA, Caroline Soares. Aquele índio é gay: sexualidade e etnologia, um estudo de caso Apinajé. **Anais**. 31ª RBA – Reunião Brasileira de Antropologia. Direitos humanos e antropologia em ação. Brasília: DF, 9 a 12 de Dezembro de 2018. Disponível: <file:///C:/Users/perei/Downloads/Artigo%20RBA%20Carol%20.pdf> Acesso: 31.03.2021.

SILVA, Daila Naiara Costa Henrique da; NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Música e identidade: gêneros musicais como memória de um lugar. **Revista GELNORTE**. V.9, N.33, p.197-202, 2018.

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. **Educação intercultural**. mediações necessárias. Reinaldo Matias Fleuri (Org.) – DP& A, 2003.

SILVA, Mara P. A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/ CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação Música em contexto do Instituto de Arte/ Departamento de música – Universidade de Brasília – DF. Brasília: UNB, 2015.

SILVA, Mara P.; RUAS JUNIOR, José Jarbas. Música e educação do campo na UFT: reflexões sobre matrizes curriculares musicais de Arraias e Tocantinópolis. In: SILVA, Cícero da. Et al.(Org.). **Educação do Campo, Artes e Formação docente**. Palmas: EDUFT, 2016, p.195-217.

SILVA, Mara P.; SANTOS, Milena dos; SILVA, Jéssica Adriana dos Santos; SANTOS, Gracilene. Experiências dos indígenas Apinayé do Curso de Educação do Campo – Artes e Música de Tocantinópolis no PIMI. In: ARAÚJO, Gustavo C. de. Et al. (Org.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente (Volume 2)**. Palmas: EDUFT, 2016.

SILVA, Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). 11. Ed., - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade Crítica**. Fundamentos para uma Educação Musical pautada na Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES DA ATENÇÃO À SAÚDE INDÍGENA (SIASI). DSEI Tocantins entrega melhorias sanitárias domiciliares. **SITE**. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/noticias/sesai/23969-dsei-tocantins-entrega-melhorias-sanitarias-domiciliares-a-comunidade-indigena-da-aldeia-patizal> . Acesso em: 21.11.2019.

SOBRINHO Roberto Sanches Mubarak; SOUZA Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. A educação Escolar Indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de Idb. Unisul, **Revista Tubarão**, v.11, n. 19, p. 58 - 75 Jan/Jun 2017.

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

SOTERO APINAGÉ, Cassiano; GIRALDIN, Odair. As Tradições Oraís Já Não Bastam: A Pesquisa como estratégia de preservação. Em: **Revista Pós Ciências** – Repocs/ Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, v.15, n.29,2018.

SOTERO APINAYÉ, Cassiano; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Contexto Histórico da Educação Escolar Indígena Apinayé. **Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural**. Francisco E. Albuquerque e Severina A. de Almeida (Org.). – Goiania: Ed. América, 2012.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** (recurso eletrônico) Dorrico, Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner(Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 51-74.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. **Revista Brasileira de Educação Musical** (ABEM), n. 10, Março de 2004. Disponível: <file:///C:/Users/perei/Downloads/356-1282-1-PB.pdf> Acesso: 20.05.2022.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Jusamara Souza (Org.) – Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música. **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Ana Lúcia Louro; Jusamara Souza (Org.) – Porto Alegre: tomo Editorial, 2013.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, nº 53, p.91-111, jul/set. 2014, Ed UFPR.

SOUZA, Vinicíus. BALEIA NA REDE **Revista eletrônica** do grupo de pesquisa em cinema e literatura, FFC-UNESP, Vol. 1, nº 7, Ano VII, Dez/2010.

SPINK, Mary Jane P. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**. v. 31, n. 1, jan./jul., p. 7-22, 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. In: **Cadernos de Estudo: Educação musical 4/5**. São Paulo: Atravez, p. 7-13, 1994.

SWANWINCK, Keith. **Ensinando Musica Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo : Moderna, 2003.

TAVARES, Leandro Anselmo Todesqui. **Psicanálise e musicalidade(s): sublimação, invocações e laço social / Leandro Anselmo Todesqui Tavares - Assis, 2014. 167 f. Tese de Doutorado** – Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista.

TERRA INDÍGENA APINAJÉ. Manifesto da associação PEMPXÀ contra reabertura das aulas presenciais na UFT. Ações contra COVID 19. **Blog**. Disponível: <https://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com/2020/09/acoes-contracovid-19.html> Acesso: 08.04.2021.

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

THOMPSON, Alistair. **Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre a História Oral**. Proj de História oral, **Revista** do Programa de Estudos Pós-graduados de História. São Paulo, (15) Abril, 1997. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/11216/8224> Acesso: 12.11.2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385 p.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. Tradução de Andréa Zhourie e Lígia Maria Leite Pereira, **Revista História Oral**, n. 5, 2002, p. 9-28. Disponível em: evista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47&path%5B%5D=39 Acesso: 12.11,2019.

TRAMONTE, Cristiana. **Meio ambiente e cultura: Compreendendo o Candomblé**. Reinaldo M. (Org.). **Intercultura: Estudos Emergentes**. 1. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. 150p.

TUGNY, Rosângela Pereira de. **Cantos Tikmu'um para abrir o mundo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 64p. + 1 DVD.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. COVID 19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte. Análises de impactos, respostas políticas e recomendações. Publicado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe e pela Representação da UNESCO no Brasil. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886> Acesso: 13.05.2021. Universidade Federal de Goiás, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. NEHO - Núcleo de Estudos em História Oral. - **Cartaz de divulgação da live sobre o aplicativo “Minha vida na pandemia”**. Disponível: Facebook: www.facebook.com/DigitalPluralUFABC . Acesso: 11.08.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão** – CONSEPE N° 3a/2004, Palmas, 2004. Disponível: <http://download.uft.edu.br/?d=25bc3ec3-5c74-4dae-9f11->

172ff77aa44b:resolucao n 3a cotas para indigenas alterada pela resolucao n 10 2011 d o consepe 4900.pdf Acesso: 08.08.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão** – CONSEPE N° 10/ 2011. Palmas, 2011. Disponível: <https://docs.uft.edu.br/share/s/VN5y1t5fTWu2PIQ0XAY9kw> Acesso: 30.11.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. a Resolução n° 10 do CONSUNI, em 25 de setembro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução n° 6 do CONSEPE, em 22 de janeiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016 - 2020** Aprovado pelo Conselho Universitário 05 de abril de 2016 (Resolução n° 06/2016–Consuni). Palmas, 2016. Disponível: <https://docs.uft.edu.br/share/s/7uljzImaSmYJXCeL3awqSA> Acesso: 20.11.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação do Campo (PPP)** – Artes e Música. UFT: Tocantinópolis, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação do Campo (PPP)** – Artes e Música. UFT: Tocantinópolis, 2019.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música:** o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará. 2000.

VIEIRA, Lia Braga. Memória e identidades musicais paraenses em Luiza Camargo. **Revista Música em Contexto**. 13, no. 1, 2019, p. 80-92. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/26589>. Acesso: 15.11.2019.

VILARINO, Ramon. História, Música e Memória. **Revista Lutas Sociais**. Dossiê trabalhadores em luta. N°13/14, 2005. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18670> Acesso: 14.01.2022.

WAGNER, Yahn. Composição e sentido musical: o papel das estruturas cognitivas no entendimento da música. **Dissertação** de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música. UFRJ. Rio de Janeiro, 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Catherine Walsh (Org.) Serie Pensamiento Decolonial. Tomo II. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Catherine Walsh (Org.). Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Contruyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, Bolívia. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>. Acesso: 09.10.2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Tradução: Maria Angélica Lauriano. Ríó de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

WAYNA KAMBEBA, Márcia. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** (recurso eletrônico) Dorrico, Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner(Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39 - 44.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

ZAGONEL, Bernadete. Descobrimo a música contemporânea. In: LAMAS, Nadja de Carvalho. **Arte contemporânea em questão**. Joinville, SC: Univille/Instituto.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida,. São Paulo, Editora HUCITEC, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA DE HISTÓRIA ORAL

ROTEIRO

1) PERFIL DO ENTREVISTADO

- a) Qual o seu nome completo?
- b) Qual a sua idade e local de nascimento?
- b) Qual a sua aldeia e ocupação?
- c) Conte- nós sobre a renda média de sua família? De onde ela vem?
- d) Qual semestre do curso você se encontra?

2) EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS MUSICAIS NO CURSO QUE SE FEZ PRESENTE A CULTURA APINAJÉ

- a) Como são as aulas de música no curso?
- b) Conte para nós momentos em que foram abordados a cultura Apinajé nas aulas de música?
- d) Em algum momento foi lhe dado a oportunidade para falar ou expressar a sua musicalidade? O que você fez ou contou?
- e) Durante o Tempo Comunidade em que momentos foram abordados a musicalidade Apinajé? Como foi?

3) RELAÇÕES INTERCULTURAIS ENTRE INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS DO CURSO DURANTE O TEMPO COMUNIDADE E UNIVERSIDADE

- a) Conte para nós o que é ser indígena na universidade?
- b) O que você faz com o conhecimento apreendido na universidade ao retornar para a aldeia? Existe um compartilhamento do aprendizado?
- c) O que a comunidade pensa sobre as atividades que são desenvolvidas nas aldeias durante o Tempo Comunidade em que envolve a participação dos professores?
- d) Vamos falar sobre as principais dificuldades que você enfrenta no curso?

4) SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS ATIVIDADES MUSICAIS NA VIDA DESSES ESTUDANTES?

- a) Conte sobre suas experiências musicais no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade
- b) O que as aulas de música significam para você?
- c) De que forma você se insere nessas aulas?
- d) Fale sobre seu plano de futuro com a música ao terminar o curso.

5) PANDEMIA DA COVID 19

- a) Como tem sido as aulas de música do curso em tempos de pandemia?
- b) O que você tem praticado em música na aldeia nesse período?
- d) O tempo Comunidade e Universidade que sentido tem agora para você
- e) De que forma tem sido a participação do discente indígena nas aulas?

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DO POVO APINAJÉ

TERMO DE ANUÊNCIA

O povo Indígena da Etnia Apinajé, vinculado a ASSOCIAÇÃO UNIÃO DAS ALDEIAS APINAJÉ-PEMPXÀ, localizada em Tocantinópolis, representada pelo presidente da associação na pessoa do Sr.



CPF _____ está de acordo

com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado "O CONTATO DO POVO APINAJÉ NO CONTEXTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO- ARTES E MÚSICA DE TOCANTINÓPOLIS" que será desenvolvido pela pesquisadora Mara Pereira da Silva doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras: Línguas e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína, sobre a orientação do Professor Doutor Márcio Araújo de Melo, com o objetivo de analisar as trocas culturais entre indígenas e não indígenas em perspectivas interculturais.

Declaramos conhecer e cumprir a resolução ética em especial a resolução 466/2012 do CNS. Esta comunidade está ciente de sua responsabilidade e compromisso no resguardo e segurança do pesquisador dispondo de segurança e infraestrutura necessária para a realização da pesquisa em questão.

Tocantinópolis, 10 de Dezembro de 2019

CPF: 030.322.955.00

