DOI 10.20504/opus2025.31.51

CC BY

Música Guarani Mbya na formação de professoras(es): os significados produzidos por um curso de extensão on-line e decolonial

Renan **Santiago**
https://orcid.org/0000-0003-2315-2077
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ/ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir os significados produzidos em um curso de extensão on-line, oferecido em 2021, durante o período de pandemia e de isolamento social, que foi estruturado em duas aulas e que tinha como público-alvo professoras(es) de música não indígenas, com o objetivo de capacitá-las(os) para o ensino da Música dos povos originários, em consonância com os pressupostos da Lei n.º 11.645/2008. A primeira aula, ministrada pelo autor, abordou questões teóricas sobre repertório, instrumentos musicais, danças, cosmovisão e modo de vida do povo Guarani Mbya. Para ensinar sobre esses aspectos, o pesquisador procedeu a uma revisão bibliográfica sobre o tema e realizou uma entrevista informal com o cacique da aldeia Sapukai de Bracuhí, localizada em Angra dos Reis-RJ. A segunda e última aula foi um concerto didático ministrado por um coral formado por músicos e cantores da aldeia citada. Após as aulas, como forma de avaliar o curso, o pesquisador e as(os) cursistas escreveram textos sobre a experiência, que foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo por categorização, para se compreender os sentidos que foram produzidos pelo curso. Percebeu-se que é possível empreender um ensino de música decolonial, que, apesar de suas limitações, valoriza os diferentes saberes e possibilita que as(os) professoras(es) de Música produzam uma rede de significados sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre o ensino, que pode culminar em ações de valorização das diferenças e combate às bases estruturais das desigualdades.

Palavras-chave: formação de professores. música indígena. Guarani Mbya. Lei n.º 11.645.

Guarani Mbya Music in Teacher Education: Meanings Produced in a Decolonial Online Extension Course

Abstract: This article presents and discusses the meanings produced in an online extension course offered in 2021 during the pandemic and social isolation. Structured in two classes, the course was directed toward non-Indigenous music teachers, with the goal of preparing them to teach the music of Indigenous peoples in accordance with Law 11.645/2008. The first class, taught by the author, addressed theoretical issues regarding the repertoire, musical instruments, dances, worldview, and way of life of the Guarani Mbya people. To teach these aspects, the researcher conducted a literature review and an informal interview with the chief of the Sapukai village of Bracuhí, located in Angra dos Reis (RJ). The second class was a didactic concert performed by a choir of musicians and singers from that village. To evaluate the course, both the researcher and participants wrote reflections on their experience, which were analyzed through categorical content analysis to understand the meanings produced by the course. The results suggest that a decolonial approach to music education is possible—one that, despite limitations, values diverse knowledges and enables music teachers to construct networks of meaning about themselves, others, the world, and teaching. Such an approach may foster the appreciation of difference and contest the structural bases of inequality.

Keywords: teacher education. indigenous music. Guarani Mbya. Brazilian Law 11.645.

SANTIAGO, Renan. Música Guarani Mbya na formação de professoras(es): os significados produzidos por um curso de extensão on-line e decolonial. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 31, e253151, p. 1-30, 2025. http://dx.doi.org/10.20504/opus2025.31.51
Recebido em 26/3/2024, aprovado em 3/9/2025, publicado em 28/12/2025

Após anos de discussão e pressões da sociedade civil, é promulgada em 2008 a Lei n.º 11.645/2008, que, entre outros aspectos, indica que o estudo da história e cultura dos povos indígenas brasileiros deve ser compulsório nos ensinos fundamental e médio (Brasil, 2008).

Todavia, séculos de silenciamento não poderiam ser apagados somente com a promulgação de uma lei que, apesar de extremamente relevante, tem pouco potencial didático, ou seja, ela indica o que deve ser feito, mas não como deve ser feito.

A música, como componente curricular da educação básica (Brasil, 2016) e que se apresenta, muitas vezes, como uma disciplina escolar (Figueiredo; Meurer, 2016) é tensionada pela Lei em questão, que exige que professoras(es) e pesquisadoras(es) se debrucem em responder diferentes questões que emergem do contexto criado pela Lei: o que pode ser considerado como música indígena? Como deve ser ensinada tal música? É possível considerar a produção sonora de todos os povos indígenas brasileiros? Quais são os procedimentos éticos que devem ser considerados ao se ensinar essas músicas? Onde se pode obter conhecimento sobre a cultura e musicalidade indígena?

Essas perguntas são complexas, mas, dentro das limitações deste artigo, serão empreendidos esforços para que elas sejam respondidas. Considerando que o termo indígena significa "nativo ou originário de determinado lugar" (Colley *et al*., 2009), a música indígena seria, justamente, a produção estético-sonora produzida por sujeitos dos povos originários, desde músicas cerimoniais e religiosas até músicas populares e midiáticas. Em outros termos, é totalmente possível a existência do rap indígena, do hip hop indígena, do samba indígena etc. (Neves, 2022. Shiffer; Nathanailidis, 2017).

Sobre o ensino das músicas indígenas, é necessário que as(os) educadoras(es) se esforcem para não reproduzir estereótipos e preconceitos por meio desse ensino (Santiago, 2022). Nesse contexto, é importante que o ensino das músicas seja acompanhado do ensino das culturas e das histórias indígenas, a fim de que as(os) estudantes entendam a complexidade sociocultural e espiritual na qual tais manifestações sonoras foram produzidas (Santiago, 2023. Santiago; Sanchez, 2024).

No que se refere à multiplicidade dos povos indígenas brasileiros, percebe-se uma potencialidade, e não uma limitação. De fato, ensinar sobre as 305 etnias indígenas brasileiras[1] seria impossível, mas nada impede que as(os) professoras(es) aprendam com as etnias mais próximas da realidade da escola ou universidade na qual lecionam (Santiago, 2023).

Quando se discutem os procedimentos éticos no ensino de músicas indígenas, principalmente quando o(a) professor(a) não é um(a) indígena, a discussão ganha profundidade, pois não é elementar ensinar sobre uma cultura que não é sua (Kang, 2016. Oganti, 2009), mas também nem sempre é simples encontrar ou contratar professoras(es) indígenas para ministrarem esse conteúdo. Como proceder mediante esse imbróglio?

Uma solução pode estar na resposta da última pergunta formulada: onde obter conhecimento sobre história, cultura e música indígenas? A sugestão é que as(os) professoras(es) aprendam diretamente com indígenas, seja pessoalmente ou pela literatura por elas(es) produzida (Santiago, 2022, 2023). Seria primordial que, inclusive, tais indígenas autorizassem ou não o ensino da sua cultura.

Dessa forma, o ensino ministrado teria mais potencial se mais próximo do original e teria menos potencial de (re)produzir estereótipos, preconceitos e discriminações (Santiago, 2022, 2023). Todavia, nada

[1] Quantitativo identificado em Colley *et al*. (2009).

impede que as(os) próprias(os) indígenas ensinem sobre sua cultura ou que sejam convidadas(os) para, juntamente com não indígenas, ministrar esse ensino (Kennedy, 2009. Marsh, 2000).

Nesse âmbito, o presente texto tem como objetivo apresentar e discutir os significados produzidos por um curso de extensão voltado para professoras(es) de música não indígenas, já formados ou em formação, que tinha como objetivo, entre outros aspectos, capacitá-las(os) sobre e para o ensino da Música indígena.

A fim de se alcançar esse objetivo principal, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos:
(1) revisar a literatura que discorre sobre cultura e musicalidade Guarani Mbya;
(2) administrar e analisar uma entrevista feita com o cacique da maior aldeia Guarani Mbya do estado do Rio de Janeiro;
(3) planejar, implementar e avaliar um curso de extensão on-line sobre a temática indígena, voltado para professoras(es) de Música.

O curso focou-se na cultura Guarani Mbya, que é a nação indígena com o maior número de aldeias no estado do Rio de Janeiro, local onde o curso foi ministrado. Assim sendo, a opção por essa etnia indígena envolveu não só a proximidade, mas também a facilidade de interação consequente dela.

Antes da realização do curso, desde 2020, o autor do presente texto tem tido a oportunidade de aprender diretamente com as(os) indígenas da aldeia Sapukai de Bracuhy (Angra dos Reis-RJ) por meio de visitas exploratórias guiadas na aldeia e de entrevistas. Os resultados de uma dessas entrevistas, feita com o cacique Karai Mirim, foram apresentados durante o curso e também serão analisados no presente artigo. É importante ressaltar que o cacique autorizou a realização da pesquisa, a divulgação dos resultados e a realização do curso.

Nas visitas exploratórias, foi possível, além de aprender autenticamente sobre história, música e cultura Guarani Mbya, adquirir diferentes instrumentos musicais produzidos pelos artesãos da aldeia. Leituras de diversos textos escritos por indígenas Guarani Mbya, tais como Benites (2015a, 2015b), Kerexu (2015), Mariano (2015), Nhe'ery (2020), Souza (2020) e Popygua (2000), também foram consideradas.

Durante o curso, houve a exposição de assuntos teóricos relacionados à cultura Guarani Mbya, que foram ministrados pelo pesquisador, que tomou como base os resultados dessas visitas exploratórias, entrevistas e leituras efetuadas. Contudo, houve também a ministração de um concerto didático de música Guarani Mbya, apresentado por um dos corais da aldeia Sapukai de Bracuhy, no qual as(os) indígenas cantaram e tocaram seus cânticos, explicaram o que eles significavam cultural e espiritualmente para elas(es), bem como responderam às perguntas dos cursistas.

Após as aulas ministradas, o pesquisador e as(os) cursistas escreveram textos pessoais sobre a experiência. Tendo como base tais escritos, que serviram como avaliação final para as(os) cursistas, foi possível analisar os significados produzidos pelo curso em relação à aula teórica e ao concerto didático, indicando a aquisição de novas percepções desses(as) envolvidos(as). Esses aspectos serão mais bem elucidados no decorrer do texto.

Cabe ressaltar que as(os) cursistas foram informadas(os) de que o curso se tratava de uma pesquisa acadêmica e de que suas avaliações seriam analisadas. Contudo, em atendimento às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP-UFRJ), o Registro de

Consentimento Livre e Esclarecido[2] foi disponibilizado, e as(os) cursistas que não quiseram que suas avaliações fossem utilizadas na pesquisa tiveram seu pedido atendido sem sofrerem nenhuma represália.

Não é objetivo deste texto detalhar a cultura Guarani Mbya, visto que, além de fugir do escopo do trabalho, isso não se faz necessário, pois já existem diversas pesquisas empreendidas com tal objetivo, tais como Fragoso (2015, 2017a, 2017b, 2021), Affonso e Ladeira (2015), Santiago (2022, 2023) e Santiago e Sanchez (2024). Ressalta-se aqui somente o papel central da espiritualidade na cultura Guarani e como a música aparece como uma expressão do sagrado. Em cada *tekoa* (aldeia), encontra-se uma *opy*, ou seja, uma casa de ritual ou casa de reza, na qual os *xeramõi* (pajés) dirigem os diferentes rituais, sempre por meio da música.

A música também é usada como uma forma de socialização, visto que os jovens precisam aprender a tocar instrumentos e cantar, para que possam se apresentar quando forem visitar algumas aldeias. Para tal, a música é ensinada aos jovens pelos mais velhos de forma oral e modelar (Santiago, 2022, 2023. Santiago; Sanchez, 2024).

Reforça-se também que as(os) Guaranis usam a música como uma forma de manter as suas tradições e sua língua, tendo em vista que todo ritual Guarani Mbya é marcado pela presença de músicas nativas. Além do canto, esses rituais são acompanhados por instrumentos sagrados, como *mbaraka* (uma espécie de violão de cinco cordas) e a *rawe* (um tipo de rabeca de três cordas), *mbaraká mirĩ* (chocalho feito de cabaça ou palha, cujo som é produzido por sementes que ficam no seu interior), *anguapu* (tambor feito de tronco de árvore totalmente escavado transversalmente e que tem uma das suas extremidades revestida com coro de animal), *takuapu* (uma taquara oca de aproximadamente um metro cujo som é produzido percutindo-a no chão), *oky ranga* (conhecido popularmente como pau de chuva), *popygua* (claves feitas de madeira de lei), *mimby reta* (semelhante à flauta de pan andina), *mimby marae'y* (semelhante à flauta doce), entre outros (Santiago, 2022).

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: findadas as presentes considerações iniciais, o próximo subtópico discorrerá sobre o marco teórico da pesquisa, que é a decolonialidade aplicada na educação musical. Depois, os caminhos metodológicos serão explicados, e, na sequência, será apresentada a análise da entrevista feita com o professor Karai Mirim. Feito isso, os textos escritos pelas(os) cursistas e pelo pesquisador também serão discutidos. Por fim, o texto será finalizado nas considerações finais, onde se pretende defender que, por meio de aulas decoloniais, é possível que os saberes, a cultura, a história e a música indígena se façam presentes na formação de professoras(es) de Música.

1. Educação musical, decolonialidade e identidade indígena

Possivelmente, o conceito de identidade é aquele que, direta ou indiretamente, mais tem tensionado as diferentes reflexões que buscam dar sentido ao funcionamento das sociedades na atualidade. Questões relacionadas, por exemplo, às estruturas de poder imbricadas nas relações entre diferentes gêneros, faixas etárias, classes sociais, sexualidades, religiões, raças, etnias, posicionamentos políticos, entre outras possibilidades, estão sendo exaustivamente analisadas por distintas áreas do saber, que concebem que diferenças identitárias perpassam e são perpassadas por diferentes esferas

[2] Ressalta-se que o projeto da tese foi apreciado pelo CEP-UFRJ e registrado sob o número 25854619.3.0000.5582, recebendo aprovação para o prosseguimento da pesquisa.

políticas, socioculturais e econômicas, influenciando, assim, na sociedade como um todo (Silva, 2014. Hall, 2005).

A educação musical, como campo político, teórico, epistemológico e prático, não foge a essa regra, tendo em vista que diferentes trabalhos indicam que diferenças de gênero (Almqvist; Hentschel, 2019), raça (Batista, 2018), sexualidade (Palkki; Caldwell, 2018), religião (Souza, 2015), entre outros marcadores identitários, influenciam diretamente nas dinâmicas do ensino formal e não formal de Música, em todas as etapas e modalidades da educação, incluindo a formação de professoras(es) de Música (Santiago, 2017, 2021).

Em outras palavras, a educação musical não está alheia aos choques e entrechoques culturais, mas, pelo contrário, ela pode tanto fortalecer estruturas preexistentes de poder e (re)produzir diferentes tipos de preconceito e discriminações, como também ser utilizada como uma ferramenta de resistência e de mudança social, por meio do combate às desigualdades, o que colaboraria, nos níveis social, curricular, cognitivo e epistêmico, para a construção de sociedades mais equânimes, solidárias e justas (Santiago, 2021).

Nesse contexto de luta, a decolonialidade emerge como um campo político e teórico viável. Tal marco referencial surge como uma resistência às imposições culturais e epistemológicas do norte global, que, por meio da colonização, criaram estruturas de poder que estão baseadas, principalmente, no racismo estrutural, que supervaloriza o conhecimento, a cultura e o fenótipo europeu, e subvaloriza, ignora ou até rejeita o que é oriundo do sul global, produzindo assim as colonialidades, que produzem e mantêm em voga os diferentes tipos de preconceitos e discriminações (Almeida, 2018. Bernardino-Costa *et al*., 2023. Walsh, 2012).

Essas colonialidades alcançam a educação musical em diferentes momentos, quando, por exemplo, no âmbito da formação de professoras(es), o repertório, os instrumentos, a notação musical, as(os) compositoras(es), as normas estéticas e outros tantos aspectos da música de concerto são classificados como melhores, mais importantes ou ideais, enquanto outras músicas são subvalorizadas e rejeitadas (Burcet, 2017. Castro, 2017. Shifres; Rosabal-Coto, 2017. Serrati, 2017).

Semelhantemente, a menor presença de mulheres, pessoas negras, indígenas, não cristãos, lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais, entre outras identidades não normativas em áreas de liderança e/ou prestígio no campo da educação musical (como professoras(es) universitárias(os), presidentes de associações, regentes, compositoras(es) etc.), também indica que as colonialidades não residem somente no campo cultural e epistemológico, mas também nos campos do ser e do poder (Castro, 2017. Santiago, 2023. Walsh, 2012).

Em outros termos, o que explica o porquê de a música indígena brasileira estar pouco presente no contexto da formação de professoras(es) de música do Brasil enquanto a música de concerto europeia tem lugar cativo, é, justamente, as colonialidades do ser, do saber e do poder atuando concomitantemente (Santiago, 2023). Todavia, da mesma forma que estruturas coloniais foram e continuam sendo erguidas, é possível desconstruí-las e, no lugar, erguer novas construções que valorizem as diferentes identidades, conhecimentos e musicalidades (Almqvist; Hentschel, 2019. Batista, 2018. Burcet, 2017. Castro, 2017. Fragoso, 2017, 2018. Palkki; Caldwell, 2018. Santiago, 2021, 2022, 2023. Shifres; Rosabal-Coto, 2017. Serrati, 2017).

É necessário, portanto, que o campo da educação musical continue se posicionando para que a letra no papel expressa pela Lei n.º 11.645/2008 se torne realidade, e, dessa forma, a

musicalidade indígena esteja presente nas salas de aulas da educação básica, não somente para se cumprir uma lei em vigor, mas também, e principalmente, para contribuir com a luta contra a xenofobia, contra o epistemicídio indígena que se propaga desde o Brasil colônia e contra a política de genocídio de que, igual e infelizmente, esses povos têm sido vítimas.

A partir desse arcabouço teórico, foi produzido, implementado e avaliado o curso que serviu de empiria para a presente pesquisa. A metodologia empregada para tal será informada no próximo subtópico.

2. Caminhos da pesquisa

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois foram produzidos e analisados dados incontáveis, tais como impressões, sentimentos, opiniões e subjetividades (Goldemberg, 1997), feita no formato de uma pesquisa-ação, pois o pesquisador analisou os significados gerados pela sua própria prática docente (Thiollent, 1986. Trip, 2005), que se deu na forma de um curso de extensão on-line e gratuito oferecido para professoras(es) de Música, em formação ou já formados.

Para receber o certificado de conclusão, além de ter presença, as(os) cursistas precisaram escrever diários de bordo sobre o que aprenderam no curso. Semelhantemente, o pesquisador também redigiu um relato de experiência (Fernandes, 2015). Tais textos foram tomados como documentos e investigados via análise documental. Ivenicki e Canen (2016) definem análise documental como "a análise de qualquer material escrito" (p. 36) realizado "para extrair tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões" (Ivenicki, Canen, 2016, p. 12).

Uma vez produzidos os dados, eles foram observados via análise de conteúdo (Caregnato; Mutti, 2006) por categorização (Carlomagno; Rocha, 2016. Moraes, 1999), por meio dos quais foi possível identificar significados produzidos pelo curso nos cursistas e interpretados pelo pesquisador. Significados, nessa pesquisa, são impressões socialmente produzidas e culturalmente reguladas com as quais se pode atribuir sentidos sobre o funcionamento do mundo, da sociedade ou de uma situação em particular (Hall, 1997a, 1997b, 2003). Em outros termos, quando se afirma que se buscou analisar os significados produzidos no curso, quer se expressar que se pretendeu identificar quais impressões gerais, sentimentos, conceitos e ideias o pesquisador e as(os) cursistas acionaram a partir das aulas, como elas foram representadas discursivamente pelas(os) envolvidas(os) e interpretadas pelo pesquisador.

Após essas informações, é necessário descrever melhor como se deu o curso de extensão. O curso foi oferecido de fevereiro a maio de 2021 em formato on-line para professoras(es) de música de diferentes locais do Brasil em meio ao estado de isolamento social causado pela pandemia de COVID-2019. A maioria das(os) inscritas(os) era da capital do Rio de Janeiro, mas também houve inscritas(os) de outras cidades, como Angra dos Reis, Petrópolis, Barra Mansa e Uberlândia. A princípio, 31 professoras(es) efetuaram a inscrição, contudo, apenas 14 compareceram à primeira aula. Desse quantitativo, 10 enviaram a avalição final e receberam os certificados de conclusão.

Ademais, ressalta-se que esse curso se denominou **Música(s) no Plural!: diferenças culturais e ensino de Música**. Tal curso, que foi parte da pesquisa de doutoramento do autor (Santiago, 2021), foi oferecido gratuitamente pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (RJ), contando com carga horária de 30h. Além da temática indígena, que é o recorte do artigo, o conteúdo programático do curso também contou com discussões relacionadas a diferenças de gênero, sexualidade,

religião e raça. As aulas eram síncronas e transmitidas pelo *software* Zoom, contudo as gravações das aulas ficavam disponibilizadas no YouTube, para serem assistidas assincronamente.

Embora o curso tenha se iniciado em 2021, ele começou a ser planejado desde o início de 2020, quando o autor da pesquisa iniciou o contato com líderes da aldeia Guarani Mbya Sapukai de Bracuhy e, mais propriamente em fevereiro de 2020, quando iniciaram-se as visitas exploratórias guiadas na aldeia. Essas visitas foram importantíssimas para o autor aprender sobre a cultura Guarani Mbya diretamente com as(os) indígenas, a fim de que o conhecimento aprendido fosse mais próximo do real.

Além da aprendizagem direta com as(os) indígenas, diferentes textos e materiais didáticos que abordam a cultura e musicalidade Guarani Mbya foram estudados. Em primeiro lugar, destaca-se a vasta literatura acadêmica produzida pelas(os) próprias(os) indígenas. Apontam-se, como fonte principal para a pesquisa bibliográfica, as monografias do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina, nas quais as(os) concluintes são solicitadas(os) a escrever sobre algum aspecto cultural do seu povo, em geral, a partir de entrevistas feitas com *xeramoi* (indígenas anciãos). No contexto artístico, educacional e musical, existem belíssimas pesquisas que abordam assuntos como a dança do *xondaro* (Gonçalves, 2020), a dança do *tangara* (Kerexu, 2015), da arte no contexto escolar (Souza, 2020), da origem do *mbaraka mirim*, um instrumento indígena (Mariano, 2015), entre outros assuntos.

Também não se ignora o trabalho de pesquisadoras(es) *jurua kuery*, isto é, não indígenas, que também buscaram aprender com as(os) Guarani Mbya. Almeida e Pucci (2014), por exemplo, após vasta pesquisa feita *in loco*, produziram um material impresso, digital e audiovisual que busca oferecer conhecimentos para que pessoas interessadas possam ensinar sobre música indígena. Entre as etnias contempladas no material estão os Guarani Mbya.

Também são muito relevantes a dissertação de mestrado (Fragoso, 2015) e a tese de doutorado (Fragoso, 2021) de Daisy Fragoso, bem como os artigos provenientes dessas pesquisas (Fragoso, 2017a, 2017b). A autora analisou os diferentes significados tecidos na relação de colaboração de um coral infantil de uma escola regular e um coral indígena Guarani Mbya de uma aldeia de São Paulo, o que resultou não somente no entendimento de que a música é uma ferramenta potente para unir pessoas diferentes, como também em possibilidades riquíssimas de como podemos incluir a cultura e musicalidade indígenas nas salas de aula.

Por fim, trabalhos de cunho mais antropológico e etnomusicológico, como os de Giordani (2009), Soares (2016), Affonso e Ladeira (2015), também foram relevantes no processo de aquisição de aprendizados sobre as(os) Guarani Mbya, embora eles não busquem proporcionar reflexões pedagógicas sobre o uso da musicalidade dessa etnia em salas de aula.

Além dos conhecimentos adquiridos nas visitas exploratórias guiadas e nas leituras feitas sobre a cultura e musicalidade Guarani Mbya, também foi possível aprender bastante com uma entrevista feita com o professor indígena Karai Mirim.

Ele é reconhecido entre as(os) Guaranis Mbya como um líder local e foi indicado pelas(os) indígenas da aldeia Sapukai de Bracuhy para ceder essa entrevista por ele ser um grande conhecedor da cultura e musicalidade Guarani. Atualmente, ele é também cacique e *xeramoi* da aldeia.

Além dos seus conhecimentos culturais, ele também é formado em Licenciatura em Educação do Campo – ênfase em Sociologia, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e é mestre em Linguística pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro (MN-UFRJ). Como professor indígena,

leciona no Ensino Fundamental I e II na Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, escola que ele lutou para que fosse construída e reconhecida. À data da entrevista, integrava o Conselho Estadual de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro (CEEI-RJ). É importante ressaltar que o próprio professor Karai Mirim autorizou a realização do curso.

Nesse contexto, a temática indígena do curso contou com dois encontros on-line. O primeiro[3] foi ministrado pelo pesquisador. Nessa aula de uma hora e meia, a sistematização do conhecimento que fora adquirido nas visitas exploratórias, na revisão de literatura e na entrevista feita com Karai Mirim foi ensinada para as(os) cursistas. Já o segundo encontro[4] foi no formato de um concerto didático, que foi transmitido diretamente da aldeia. Depois das aulas, as(os) cursistas tiveram aproximadamente um mês para redigir os textos avaliativos sobre a experiência.

O próximo subtópico apresentará a análise da entrevista realizada com Karai Mirim.

3. "Tem que falar que o índio[5] é uma pessoa, uma pessoa!": entrevista com Karai Mirim

Na citada entrevista, foi possível identificar algumas categorias contidas na fala do entrevistado: 1) processo de fechamento, abertura e hibridização da cultura Guarani Mbya; 2) desumanização do indígena; 3) divulgação para gerar respeito; 4) preconceitos e estereótipos; 5) silenciamento do indígena e 6) possibilidades para o ensino de Música.

3.1 Processo de fechamento, abertura e hibridização da cultura Guarani Mbya

O professor indígena Karai Mirim inicia a entrevista contando detalhadamente como, antigamente, as(os) indígenas Guarani Mbya protegiam a sua cultura ao não divulgá-la entre as(os) não indígenas, proibindo, inclusive, que eles acompanhassem certas cerimônias. Embora até hoje existam rituais que não podem ser acompanhados por *jurua kuery* (não indígenas), em geral, as festas são abertas para todas(os), mas nem sempre foi assim.

> Então sobre a música, queria dizer assim que, sobre a música, o Guarani, digamos assim, quando eu tinha 12-13 anos, […], meu pai [que era o cacique], os Guaranis, culturalmente, eles diziam muito assim, que não podia mostrar nem uma partizinha [da cultura para os não indígenas], inclusive a língua, né? Protegiam muito assim. Então, cânticos, cânticos religiosos, usam mais cânticos religiosos, em uma grande *opy* […] E então, naquela época ninguém queria mostrar cultura, [muito] menos a música, cânticos [religiosos]. Nossa! Protegia muito, muito, muito, muito mesmo. Aí não deixa, [o] branco, não índio, *jurua* [risos] se aproximar para assistir nunca, nunca (Mirim, 2022).

Percebe-se uma atitude de defesa e congelamento identitário que poderia ser relacionada ao multiculturalismo crítico (McLaren, 2000). Essa abordagem multicultural busca, justamente, a manutenção das identidades, sobretudo das minorias, que temem ser assimiladas pelo restante da sociedade. Nesse sentido, tais grupos socioculturais se fecham e permitem nenhuma ou pouca aproximação dos diferentes, como uma forma de proteção e resistência.

[3] Disponível em: https://youtu.be/7KkqgkChiWY. Acesso em: 27 jul. 2024.

[4] Disponível em: https://youtu.be/wYwXJzoEiCE. acesso em: 27 jul. 2024.

[5] Embora o termo "índio" seja proferido entre alguns indígenas, não é correto que não indígenas o utilizem, pelo seu teor pejorativo.

Penna (2012) afirma que um dos problemas desse enclausuramento é o guetismo, isto é, o fechar-se em guetos culturais. Isso impediria hibridismos positivos e trocas culturais que enriqueceriam ambas as culturas envolvidas, mas, muitos grupos veem-se obrigados a se fecharem para, literalmente, não desaparecer.

Contudo, Karai Mirim conta que, de pouco a pouco, as lideranças Guarani Mbya consideraram como positiva a abertura da cultura entre os não indígenas, e isso teve início pela música e pela Educação Escolar Indígena.

> Aí foi passando o tempo, né? Como eu te falei, a cultura muda, modifica, né? O pensamento também modifica. Psicologicamente [você] vai se preparando de outra forma. "Ah, vamos fazer isso, é bom, não é bom." Vamos trabalhando essa parte psicológica. E aí de repente, foi em 9....95 para 2000, me parece, que surgiu aqui, quando implantamos escola, né? Escola... sabemos que a escola é uma instituição que não é do Guarani. [A] escola é escrita, é ensinamento escrito, todo aquele processo de aprendizagem diferente, tem que escrever, tem que fazer Matemática, numeral, nossa, é muita coisa. Aí meu pai, que era cacique religioso, ele dizia para nós em uma reunião grande, ele disse para nós assim: "Que tal a gente criar a música, música que existia antigamente", era pouca música, cântico, né? E ele lembrou assim: "Vamos trabalhar essas músicas, cânticos, na escola". Aí surgiu esse grande pensamento, esse grande projeto; projeto, assim, de vida. Então aconteceu isso, foi aqui dentro [da aldeia], na reunião. Aí decidimos: "Então, vamos fazer uma música quando entra na sala de aula, que tal, os alunos cantam a música". Nossa, a ideia era muito genial, assim. Aconteceu isso. Então era uma música, um cântico, não me lembro agora qual era [o entrevistado canta uma música em Guarani]. Era um cântico que surgiu, o primeiro cântico que surgiu, assim, para botar na escola, na escola indígena.
> E a partir daí foi cantando, alguém teve assim... o grande pensamento e foram criando outras músicas, aliás foi crescendo, então naquele período, teve um período não muito longo também, digamos assim, eu sempre digo assim, que teve um período muito legal, 2-3 anos, que foram dedicados especificamente assim na música e repercutiu pelo Brasil e fora do Brasil[6]. E todas as aldeias têm um grupinho de apresentação, formaram um grupinho de apresentação. Um coral, a gente não chamava de coral naquela época, claro, no primeiro momento era "cânticos" [risos] (Mirim, 2022).

Muitas questões emergem desse trecho. Primeiramente, percebe-se que o processo de criação de novas músicas e a consequente criação de corais para divulgar essas músicas surge da implementação de escolas nas aldeias indígenas.

A educação é um direito de todos, e é dever do Estado proporcioná-la. Esse direito, obviamente, inclui os povos indígenas. Nesse contexto, é indicado que a educação escolar indígena seja intercultural, no sentido de ser diferenciada e especialmente voltada para esse público. Tal diferenciação se dá, *a priori*, pela necessidade de a educação escolar indígena ser bilíngue, ou seja, ministrar conteúdos por meio de uma língua indígena nativa – principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental – sem, contudo, negligenciar o ensino do português, o que poderá possibilitar que a(o) indígena possa interagir com o restante da sociedade sem perder suas raízes ancestrais.

A educação escolar indígena bilíngue e intercultural é, pelo menos teoricamente, garantida pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1998, mais propriamente em seu segundo inciso, que afirma que:

[6] Muito provavelmente, o entrevistado se refere às aldeias Guarani Mbya localizadas em território brasileiro e em outros países nos quais essa etnia também está presente, como o Paraguai e a Argentina.

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

E

> § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, n.p.).

Tal assertiva é ratificada e aprofundada nos artigos 78 e 79 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas em 1996 (Brasil, 1996), que, além da teórica garantia de educação bilíngue e intercultural para indígenas, indicam como objetivos dessa modalidade de educação, entre outros aspectos, a necessidade de se reafirmar as identidades étnicas das(os) indígenas; propiciar a valorização de suas línguas e ciências; contribuir para o fortalecimento das práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; favorecer a manutenção de programas de formação de pessoal especializado para a educação escolar nas comunidades indígenas; e fomentar a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Em atendimento às exigências de tais indicativos legais, a aldeia Sapukai de Bracuhy, onde Karai Mirim reside, possui uma escola indígena denominada Colégio Estadual Indígena Karai Kuery Renda. Tal escola oferece aulas dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, incluindo a habilitação em magistério indígena.

Contudo, a educação escolar indígena também é passível de críticas por parte desse grupo étnico. Em sua entrevista, Karai Mirim admite a importância das escolas indígenas, mas ratifica que elas são instituições não indígenas, que utilizam outra forma de transmissão cultural – que é a escrita – que diverge da transmissão oral dos indígenas e de vários outros povos tradicionais.

Nessa mesma linha de entendimento, intelectuais Guarani Mbya, como Benites (2015), argumentam que as escolas são espécies de "embaixadas" localizadas nas aldeias indígenas. Ora, as embaixadas são instituições de determinado país, que representam e buscam os seus interesses, embora estejam situados no exterior do mesmo. Do mesmo modo, dentro dessa alusão, Benites (2015) argumenta que as escolas indígenas são instituições que, muitas vezes, são utilizadas para enfraquecer a cultura local e facilitar a integração do indígena ao restante da sociedade. Dentro desse contexto, os cânticos que, na fala do entrevistado, seriam compostos para serem ensinados nas escolas indígenas teriam como função fortalecer a cultura indígena dentro dessas "instituições estrangeiras" e, dessa forma, garantir esse espaço como um local de transmissão da cultura e da epistemologia indígena.

Nesse contexto, apesar de ser uma conquista histórica, por vezes, a educação escolar indígena é passível de crítica, por ser vista como um meio de se aculturar tais sujeitos, retirando-os das suas raízes culturais. Porém, com o advento da educação bilíngue e/ou multilíngue, a escola também pode funcionar como um local de emancipação, por justamente permitir a aprendizagem e a prática das línguas maternas indígenas (Santos; Siqueira, 2009).

Em outras palavras, a escola tem potencial tanto para produzir como também para dirimir um grande desafio dos povos indígenas: a aculturação. Cabe ao restante da sociedade, como às(aos) próprias(os) indígenas, perceber que a extinção da cultura indígena brasileira seria uma grande perda para toda a humanidade, pois elas(es) possuem saberes, tradições e epistemologias que são únicas e podem contribuir para a melhoria e para o desenvolvimento de toda a raça humana. À guisa de

exemplificação, muitos medicamentos e cosméticos que hoje são conhecidos são oriundos dos saberes ancestrais indígenas e proporcionam benefícios para toda a sociedade. A aculturação indígena traria, possivelmente, perdas irreparáveis para todas(os).

Sumarizando esse ponto, Karai Mirim indica que a implementação das escolas nas aldeias indígenas, que são entendidas como instituições "estrangeiras" pelos Guarani Mbya, levou a uma contrarresposta da parte deles, que se deu por meio de composições de músicas a serem ensinadas e entoadas nessas escolas, e a criação de corais, que são grupos de apresentação de músicas indígenas que, depois de certo tempo, passaram a se fazer presentes nas aldeias dessa etnia. Uma vez estabelecidos, os corais passaram a se apresentar fora das aldeias e, dessa forma, propiciar uma outra forma de geração de renda para a comunidade, culminando na abertura da cultura Guarani Mbya para o restante da sociedade.

Após esse processo de abertura, foi possível empreender outros projetos maiores, como a gravação de um CD com músicas de corais de quatro aldeias Guarani Mbya[7].

> Só que surgiu também um grande professor também lá de São Paulo, acho que da USP, sei lá, não me lembro muito bem, da secretaria, SESC, de São Paulo… [Antonio] Maurício Fonseca, indigenista, não sei se ele é isso [risos], ele disse "Eu sou assim e tal", e a gente acreditou [risos]. Ele fez um projeto grande lá em São Paulo, para gravar as músicas [em um CD chamado] *Memória Viva Guarani*, o primeiro CD. Então a partir daí abriu-se assim, repercutiu, todo o mundo gostou [abriu a cultura Guarani]. E teve até lançamento aqui em Angra dos Reis, […] foi muito legal. Seis [corais], não me lembro bem, oito, tipo assim, não me lembro a quantidade certa, né. Os jovens Guarani tocavam *Rawe* juntos assim… nossa, era uma orquestra. Fez orquestra, cara! Com violão, violino, tudo, grande coral. Se juntou, de São Paulo, daqui, cara, muito bacana, muito legal. Saiu no jornal e tudo (Mirim, 2022).

Esse CD é um marco para a divulgação da cultura e musicalidade Guarani Mbya no Brasil e, à época, chegou a ganhar uma resenha na revista *Horizontes Antropológicos* (Montardo, 1999). Trata-se de 14 faixas de músicas cantadas em Guarani Mbya pelos corais **Kunhã Arandu Mirim** (Aldeia Rio Silveira, São Sebastião-SP), **Tenondé Porã** (Aldeia Morro da Saudade, Parelheiros-SP), **Xondaro Mirim M'borai** (Aldeia Jaexaa Pora, Ubatuba-SP) e **Tape Nhamoexakã** (Aldeia Sapukai de Bracuhý, Angra dos Reis-RJ), além de uma faixa instrumental que apresenta a música que acompanha o *Xondaro*[8] (guerreiro, em português), que é uma dança, exercício físico e arte marcial que busca preparar os jovens do gênero masculino para a defesa e para ter a disposição necessária para as tarefas diárias dentro da aldeia e na mata, além de também fortalecer o espírito daquele que a pratica (Gonçalves, 2020).

Além das faixas, o encarte do CD traz informações sobre a cultura e musicalidade Mbya. Todas as músicas contêm a letra original em Guarani, tradução para o português e informações sobre cultura, o que favorece um ensino de música mais autêntico (Kang, 2016). Também se destaca o depoimento de Timóteo da Silva Verá Tupã Popygua, líder indígena e escritor. Alguns relatos dele estão disponibilizados nesse encarte e coincidem com os dados presentes na entrevista cedida por Karai Mirim, o que corrobora a existência de um processo de abertura da cultura Guarani Mbya para o restante da sociedade.

[7] CD completo com faixas disponível em Ñande […] (2013).

[8] Um exemplo de *Xondaro* está disponível no *link* a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=aqf7o_cgKkM&ab_channel=JovensGuerreiros. Acesso em: 2 mar. 2021.

> Nós não temos mais jeito de esconder. Quando você não mostra, o povo branco fala que não tem mais cultura, não tem tradição. E, de repente, você mostra e você é valorizado. Através do CD todo mundo vai ver que o Guarani tem isso, Guarani existe. Vai existir. A música fala isso (Popygua, 2001, n.p.).

Nesse sentido, a estratégia utilizada pelas(os) indígenas Guarani Mbya foi sair do fechamento total para a divulgação seletiva, a fim de que as(os) *jurua* valorizem sua cultura. Utilizou-se o termo "divulgação seletiva", pois nem tudo é divulgado para as(os) não indígenas, visto que Timóteo da Silva Verá Tupã Popygua, em seu depoimento no encarte, afirma que "[n]ós temos espaço físico, nós temos casa de reza, nós temos o espaço onde fazemos as nossas rezas, os nossos cânticos. Nós jamais vamos querer que o povo branco vá assistir. Claro que vai ter a apresentação do coral, mas vem protegida pelos pajés" (Popygua, 2001, n.p.).

A resenha do CD escrita por Montardo (1999, p. 204) também confirma o processo de abertura da cultura, descrita por Karai Mirim. A autora afirma que

> [O] depoimento que compõe o encarte do CD responde a algumas das perguntas que me fiz, enquanto pesquisadora da música Guarani, quando soube de sua produção. Uma delas diz respeito ao fato de os Guarani terem mantido uma certa reserva quanto à divulgação de seus cantos por estarem neles implicados aspectos cosmológicos e, por conseguinte, religiosos de sua cultura.

Com base nesse dado, pode-se argumentar que o fechamento da musicalidade Guarani Mbya se deu por conta da sacralidade dos cânticos, que poderia ser maculado pela presença de não indígenas. A abertura completa não se deu, pois ainda existem rituais e elementos sagrados que são vedados às(aos) não indígenas, contudo, pelo menos na aldeia Sapukai de Bracuhy, as(os) indígenas conseguem fazer a divulgação da sua cultura sem negligenciar os seus elementos sacros.

Resumindo esse tópico, o entrevistado afirma:

> Então foi isso, foi a partir daí que a gente está trabalhando nessa direção, divulgando, de vez em quando, eu sei que a cultura e a religiosidade, a cultura Guarani. A cultura não se vende, eu sei disso. Aqui temos três, eu acho, quatro corais, né? Mas, de vez em quando, o pessoal chama fora da aldeia para ir, quando tem um projetinho bom, paga; mas, se não tiver, a gente vai e canta de graça [risos]. É, [a gente] principalmente levava um grupinho só para mostrar mesmo, né? Ninguém paga, né? Ninguém paga... A gente recebe almoço, tá bom. Colégio pequeno, estadual então, né? Não tem verba, infelizmente, não tem verba (Mirim, 2022).

Cabe também ressaltar que esse movimento de abertura foi duplo, pois, se de um lado as(os) Guarani Mbya passaram a mostrar a sua cultura para as(os) não indígenas, elas(es) também assimilaram produções musicais de não indígenas. Existem, por exemplo, indígenas Guarani Mbya[9] que se dedicam a cantar rap, como, por exemplo, Owerá MC, nome artístico do jovem indígena Werá Jeguaka Mirim, que utiliza o rap para narrar seu cotidiano e lutar pelos direitos dos indígenas. Katu MC também é um destaque entre o rap indígena. Cita-se também o duo Iamandu Karai e Tainara Takua, que, por sua vez, tem um repertório mais voltado para a Música Popular Brasileira.

[9] No corpo do texto, foram citados exemplos de alguns(mas) musicistas da etnia Guarani Mbya, mas não se ignora a existência de indígenas de outras etnias que também se dedicam a interpretar músicas híbridas. Alguns exemplos são Coco de Toré Pandeiro do Mestre, Ademilson Umutina, Brô MC's, Banda Sonissini Mavutsini, Banda Kaymuan, Wakay, Tuim Nova Era, entre outras(os) musicistas.

De acordo com Wemyss (1991), esse hibridismo apresenta potencial para o ensino de Música, pois, uma vez que as(os) estudantes podem, em um primeiro vislumbre, estranhar as diferenças musicais, o que poderia gerar mais separação e preconceito, pode-se apresentar, primeiramente, músicas indígenas híbridas, que poderiam introduzir a cultura indígena aos(às) *jurua* de forma direta, contudo atenuada, para, *a posteriori*, poder apresentar a música e cultura Guarani Mbya *in natura*, com menos riscos de rejeição da parte dos(as) estudantes.

3.2 Divulgação para gerar respeito

Nessa ótica de abertura da cultura Guarani Mbya para as(os) *juruak kuery*, Karai Mirim argumenta que busca divulgar o *mbya reko*, isto é, o modo de ser Guarani Mbya entre as(os) não indígenas, a fim de gerar atitudes de respeito em relação à(ao) indígena e à sua cultura. Karai Mirim descreve essa estratégia:

> Porque eu sou educador, aí estudei para isso, né? Ajudo a comunidade, de vez em quando eu chamo o pessoal [não indígenas]… o pessoal gosta muito de vir na aldeia, né? Aí [risos], aí eu sempre digo assim: olha, se você for, a gente vai fazer uma roda de conversa, para conhecer melhor, porque muitas vezes a pessoa chega aqui e não conhece [a cultura] e volta sem conhecer, e até piora, logo tem preconceito. […] O meu jeito, eu tô levando mais pedagogicamente, mostrar, divulgar, para [ensinar os outros a] respeitar. Por isso, quando me chamam, eu nem pergunto, você paga, não paga, nunca perguntei, nunca perguntei [risos]. Aí, nesse sentido, já trabalhei muito, já ouvi muito essas coisas aqui na aldeia [da parte de não indígenas]. Por isso que hoje o meu trabalho é [de] divulgação. É cultura atual, passado e atual também não tem como agora, é música, a gente parou por causa dessa pandemia, senão a gente estaria trazendo pessoas aqui, mostrar dança, a cultura, então é isso, dá para você trabalhar, divulgar. Eu acho que é isso (Mirim, 2021).

Assume-se total concordância com a estratégia de Karai Mirim. A educação é uma das principais armas contra o preconceito e a desinformação. Semelhantemente, o contato direto com pessoas "diferentes", nesse caso, indígenas Guarani Mbya, tem potencial para desenvolver atitudes de respeito e afetividade entre ambas as partes (Fragoso, 2015, 2017a, 2017b, 2021).

Dentro desse contexto, o entrevistado argumenta que o trabalho do(a) professor(a) de música *jurua* em relação ao ensino da música e cultura indígena deve ser exatamente esse: o de divulgação para produzir respeito. Ele afirma que "dá para trabalhar, sim. Acho que divulgar, né? Divulgar", mas frisa que essa é uma percepção que ele tem e que, "em outras aldeias, [o] pensamento ainda é diferente". Logo, não se pode generalizar essa sugestão.

3.3 Desumanização do indígena

Infelizmente, têm-se alguns relatos do professor Karai Mirim que indicam falta de apreço da sociedade em relação à identidade indígena. Tal categoria pode ser exemplificada por um relato no qual Karai Mirim mostra a percepção social que muitas pessoas têm dos indígenas:

> [Em uma palestra dada por mim em uma escola,] Uma criança perguntou: "Oh tio, o que você come na aldeia?". Eu disse assim: "eu como arroz, feijão… frango, de vez em quando, eu compro ou mato, mato frango vivo". "Ahhh, então você já virou gente agora?" [risos] Então quer dizer que antes não era gente? Comendo feijão, então virou gente [risos]. Acabam criando [preconceito] mesmo (Mirim, 2021).

Em geral, pensa-se que a alimentação dos indígenas é exótica e baseada somente na caça, como o era outrora, mas, na contemporaneidade, por conta da escassez de animais nas matas e da proximidade com grandes centros, os indígenas da aldeia Sapukai de Brakuhy adquirem parte dos seus alimentos em mercados, contudo os preparam de acordo com as tradições indígenas[10]. Mas o que chama a atenção na fala é que a criança que indagou o professor Karai Mirim afirmou que, por ele ter adquirido hábitos alimentares semelhantes ao de não indígenas, ele se tornou "gente", dando a entender que antes ele não o era.

Cabe ressaltar que Woodward (2014) afirma que a alimentação e os sentidos que cada sociedade concede a essa prática são considerados cultura, no sentido de uma prática com significados (Canen; Moreira, 2001. Eagleton, 2011). Na perspectiva de que as culturas têm sido socialmente hierarquizadas (Santiago, 2018), a alimentação também pode sofrer tal processo. A criança que afirmou que o entrevistado se tornou "gente" por adquirir hábitos alimentares de não indígenas, em primeiro lugar, faz parecer que indígenas que mantêm suas tradições não são humanos, ou melhor, não se encaixam no ideal de ser humano esperado. Em segundo lugar, ela parece indicar que a cultura da sociedade majoritária expressaria essa "humanidade ideal".

Apesar de o episódio ter acontecido com uma criança, argumenta-se que essa percepção social que desumaniza a(o) indígena por ter uma cultura diferente e que a(o) conclama a se integrar na sociedade majoritária não é um evento isolado, fruto da ingenuidade infantil; pelo contrário: a análise histórica do tratamento da causa indígena por parte dos governos indica mais movimentos de integração do indígena à sociedade normativa do que de proteção da sua cultura.

Santos e Siqueira (2009) mostram que, no começo do século XX, o governo federal esperava que, "gradativamente, os povos indígenas fossem assimilados à cultura dominante" (p. 3). Semelhantemente, em 2019, o presidente eleito afirmava em rede nacional que os povos indígenas deveriam ser integrados e que as reservas indígenas impediriam o desenvolvimento do país[11].

Em suma, utilizando o conceito de colonialidade do ser (Castro, 2017. Walsh, 2012), argumenta-se que as marcas do colonialismo que se mantêm sólidas na atualidade corroboram para que a identidade étnica normativa seja aquela que mais se assemelha à identidade do colonizador branco europeu. O que foge a isso pode ser considerado errado, estranho, nocivo e, até, não humano. Nesse sentido, uma parcela da sociedade empreenderia esforços para aculturar o diferente, numa tentativa "benevolente" de humanizá-lo, e, para tal, buscaria modificar os seus hábitos, inclusive os alimentares. Uma vez aculturadas(os) e integradas(os), as(os) indígenas poderiam ser consideradas(os) humanas(os) de uma "qualidade superior".

Todavia, sob uma perspectiva decolonial, argumenta-se que, obviamente, a(o) indígena, inclusive a(o) aldeada(o), é um ser humano, embora exerça a sua humanidade sob uma ótica cultural diferenciada da parte majoritária da sociedade; portanto, é muito relevante valorizar e proteger a sua cultura, inclusive por meio da educação escolar, o que é respaldado pela Lei n.º 11.645/2008 e pela Constituição Federal de 1988. Não à toa, o professor Karai Mirim solicita às(aos) professoras(es) não

[10] Karai Mirim forneceu essas informações sobre a alimentação indígena na aldeia Sapukai em uma entrevista para o canal Futuridades (Futuridades […], 2018).

[11] Segue matéria jornalística que trata do assunto: https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/07/25/governo-usa-ideologia-para-entregar-terras-indigenas-diz-subprocuradora.htm. Acesso em: 29 set. 2019.

indígenas que queiram ensinar sobre música e cultura indígena para estudantes não indígenas: "[tem que] dizer para a criança que índio é uma pessoa, pessoa!".

3.4 Preconceitos e estereótipos

Em sua entrevista, Karai Mirim dissertou também sobre os estereótipos e os preconceitos sofridos por ele por conta da sua etnia. Por exemplo, à época da universidade, seus colegas de turma, que não eram indígenas, afirmaram que ele não "precisava de uma manta para se cobrir à noite, por ser indígena". A fala em questão parece relacionar a(o) indígena à condição de bárbara(o), de selvagem, alguém que, semelhante a animais irracionais, resiste às intempéries do clima com pouco incômodo.

Nas rodas de conversa que ele organiza na sua aldeia, outras falas preconceituosas dirigidas ao modo de ser Guarani Mbya emergem dos discursos de não indígenas:

> Uma vez, engraçado, fizemos vários [encontros] aqui [na aldeia], e uma das professoras disse assim: "Ué, criança Guarani também faz cocô no caminho?" [risos]. Aí eu comparei com animaizinhos: "Pois é, tem animais que fazem cocô, cachorrinho faz cocô no caminho, em qualquer lugar, e o gatinho não, o gatinho faz cocô em um lugar, mas enterra depois". Tava explicando um tipo assim, de cultura diferente, diferentes que Guarani tem. Guarani não tinha módulo sanitário, vai para o mato, é natural, é até melhor, é até melhor [risos] (Mirim, 2021).

Bem-humorado, o entrevistado ri da situação, embora ela também retrate a dificuldade de muitas pessoas, inclusive educadoras(es), de entenderem e respeitarem as diferenças entre culturas. Embora a utilização da natureza para realizar as necessidades fisiológicas possa parecer algo atrasado e contra o ideal ocidental de civilidade, recorda-se que, embora a maioria das casas nas cidades tenha banheiro, a falta de saneamento básico e a poluição de rios, lagos, lagoas e mares ainda são grandes problemas a serem enfrentados. Na aldeia Sapukai de Bracuhy, todos os rios e fontes de águas são limpos e aptos para o banho e consumo, o que leva a refletir se o ideal de civilidade da população não indígena, que usa banheiros, mas polui rios, é superior à cultura e à sabedoria indígena.

3.5 Silenciamento do indígena

Em outro trecho, o entrevistado parece indicar que existe uma tendência de uma parcela de docentes que tende a silenciar indígenas, como se conhecessem o suficiente sobre a temática, e como se um(a) nativa(o) por si só não tivesse capacidade para ensinar sobre a sua própria cultura.

> De vez em quando também, por não entender, o próprio educador não sabe. Aí explica, explica, querendo explicar, mas às vezes [a explicação] é nada a ver com o índio. Uma vez eu fui, eu fui há muito tempo atrás, lá no Rio [de Janeiro], eu acho que era uma escola particular, e tal. Tinha muita criança, lá perto da Barra [da Tijuca]. Aí uma professora disse assim: "eu fui… minha avó foi pega a laço e tal…". E eu: "tudo bem, tudo bem que foi sequestrada" [risos]. Aí ela […] falava na minha frente para os seus alunos, né? Para a criançada, "os índios são assim, quando fica doente, tem todo o jeito de curar. Quando criança fica doente, fica com febre, o que eles fazem? […] Levam lá a criança e jogam na cachoeira, aí cura" [risos], como se [indígena] não precisasse nada assim, ser humano que não morre, né? Aí ele falava assim […] "com os índios acontece assim: não derrubam árvore de jeito nenhum, de à toa não, só quando precisa mesmo, só que, quando vai derrubar, o que eles fazem? Conversam com o espírito da árvore, conversam muito tempo, se pode cortar, se não pode cortar, aí faz um acordo de paz [risos], aí depois escolhe ainda por onde ela vai cair". Tá, tudo bem [risos]. Aí num [lugar] bem bacana, [tinha] um arvoredo assim, aí [a professora nos] levou lá em cima com um machado, aí a criançada olhava assim, "derruba um negocinho aqui para nós, só para ver" [risos]. Aí fui lá, olhei, fiz de conta de que conversei com a árvore, de que

> tava conversando [muitos risos da parte do entrevistado], aí adoraram, "olha só!". Aí perguntou assim: "vai cair por onde?". [Eu respondi] "vai cair bem assim" e tal e caiu no mesmo lugar, e todo mundo bateu palma. Mas tudo bem, é a sabedoria, realmente a gente tem a técnica de derrubar, mas não assim, conversando meia hora [muitos risos] (Mirim, 2021).

Contextualizando, o professor Karai Mirim foi convidado para dar uma palestra sobre a temática indígena em um colégio, contudo, sua presença lá se deu de forma figurativa, pois ele teve pouco espaço para falar da sua cultura, visto que uma professora tomou a frente e, segundo Karai Mirim, ensinou equivocadamente sobre a cultura indígena.

Conjectura-se que a professora tenha se achado apta para falar do tema por duas razões: 1) por ser professora e trabalhar diretamente com o saber e 2) por ter ascendência indígena, visto que afirmou que sua vó foi sequestrada de uma aldeia, o que, popular e pejorativamente, é chamado de se "pegar alguém a laço". Trata-se de uma questão criminosa, mas a docente parece não ter se incomodado em falar sobre o assunto perto de um indígena, o que parece indicar que naturalizou um acontecimento que deveria ser problematizado.

Sob um olhar indígena e feminista, Anaquiri (2018) se concentra na discussão dessa expressão. Ela afirma que, embora, muitas vezes, as pessoas a usem para afirmar que têm parentesco com indígenas, tal frase pode ser classificada como machista, xenófoba, violenta, criminosa, colonial e perigosa, porque indica que um ser humano foi capturado contra a sua vontade e submetido a relações sexuais sem consentimento, ou seja, é uma expressão que fortalece a cultura do estupro, bem como a percepção equivocada de que homens são possuidores do corpo feminino. Ademais, também reforça estereótipos relacionados às mulheres indígenas, de que elas teriam corpos sensuais, mas que seriam selvagens, precisando, portanto, serem "amansadas". Mais do que uma simples expressão coloquial usada quando se quer conotar ascendência indígena, o ato de sequestrar mulheres indígenas é real, conforme narra Anaquiri (2018, p. 755):

> No caso da minha bisavó, funcionou mesmo. Eu perguntei para minha família. Diziam que ela era misteriosa e que quase não falava da vida dela. O local que ela constituiu a família, longe de onde veio (Vale do Paraíba), teve uma grande inundação na cidade, e os documentos foram destruídos. Até onde sei, não fui até lá para confirmar. Mas, de fato, a fala é real, pois ela era casada com um descendente de francês, e todos sabem a história dele. Fala misteriosa porque perguntavam da vida dela, e ela não respondia. Ela não gostava do meu avô, e viviam em quartos separados. Uma tia disse que meu bisavô pegou (o termo que usam) ela. E esse mesmo bisavô abusou de todas as suas netas, que, no caso, foram seis mulheres, uma delas minha mãe. A tia disse que minha bisavó era vinda de um povo que era canibal (não sei se esse fato é real). Disse que meu avô amarrou ela até ela extinguir o jeito "violento" dela. Muito pesado. Eu fico envergonhada do posicionamento de muitos de meus familiares.

Em outros termos, a carga discursiva da expressão que a professora usou no momento da conversa com Karai Mirim é muito pesada, e o simples fato de ela tê-la usado expressa que tal professora não seria a pessoa mais indicada para falar da cultura indígena naquele momento, até porque existia um professor indígena no recinto. Concorda-se que o papel do docente é ensinar, mas o fato de ela ter tomado a frente em uma aula que versava sobre a cultura indígena parece indicar que ela não reconheceu o professor Karai Mirim como alguém provido de saber e capaz de transmitir conhecimento.

Tal questão pode ser teorizada pelo conceito de colonialidade do poder e do saber (Walsh, 2012), ou seja, as marcas do período colonial são tão fortes que, até hoje, corroboram para que o poder se concentre nas mãos de certos indivíduos pertencentes a certas identidades elitizadas, e isso determina

também não somente qual saber é considerado digno de ser ensinado, mas também quem é digno de ensiná-lo. Nisso, surge um paradoxo, o saber indígena, que é, em geral, subvalorizado no currículo escolar; conseguiu adentrar nessa escola, mas foi ensinado por uma professora não indígena.

Apesar de o professor Karai Mirim ter todo o conhecimento teórico e prático, o poder, naquele momento, estava concentrado nas mãos daquela docente não indígena, e isso determinou quem ministraria a aula em questão. Uma educação musical decolonial buscaria repensar essas relações de poder e possibilitar que indígenas tenham vez e voz e não sejam meras(os) figurantes.

Cabe uma reflexão sobre esse assunto: a Lei n.º 11.645/2008 está em vigor, mas quantas(os) professoras(es) buscam conhecimento diretamente com indígenas na hora de buscar implementá-la? Quantas(os) buscam ler obras escritas por indígenas? Quantas(os) buscam assistir a documentários produzidos por nativas(os)? Quantas(os) não preferem, por serem as(os) profissionais que trabalham diretamente com o conhecimentos e por deterem o saber acadêmico, falar da(o) indígena a partir da sua subjetividade, e não a partir do próprio olhar indígena? Quando assim se procede, não se está, igualmente, silenciando a(o) indígena, assim como a docente o fez no relato do professor Karai Mirim?

3.6 Possibilidades para o ensino de Música

Finalmente, o professor Karai Mirim apresentou algumas posturas docentes que deveriam ser levadas em consideração por professoras(es) de Música não indígenas ao ensinarem sobre música indígena. Primeiramente, foi abordado que se deve explicar que cada música tem um significado e traz consigo vários elementos que são sagrados para os Guarani Mbya.

> Primeiramente a música, que existe como qualquer povo tem a sua música, a sua crença, só que qualquer música, cânticos dos Guarani vêm assim da crença. [As músicas Guarani Mbya] falam muito do *manduí*, *manduí* não é aquele *manduí*, amendoim natural não, é tudo sagrado. Então, o que vem na música, pronomes assim, coisas, tudo é sagrado. Nhanderu, mar, fala do mar, para os Guaranis, o mar é sagrado, é muito grande, o mar é grande, e assim por diante. Primeiramente, trabalhar a música, mas aí, a criança tem que entender. Entender o significado, tal (Mirim, 2021).

O fato de as músicas Guarani Mbya expressarem a cultura e a religiosidade desse povo também está presente no depoimento de Timóteo da Silva Verá Tupã Popygua. Ele afirma que

> O Guarani sempre teve um cântico. Geralmente um cântico que fala da cultura, da religião, da travessia da Terra Sem Mal. Também fala dos pássaros. Esses cânticos representam para nós o cântico da paz. No casamento, tinha esse cântico das crianças. E, quando as crianças nascem, também tem cânticos. Tudo tem significado para o guarani. Por exemplo, o cântico da criança. Amanhecendo o dia, todas as crianças cantavam estes cânticos tradicionais que estão no CD [*Memória Viva Guarani*]. Os mais velhos ensinavam as crianças a cantar e explicavam qual é a importância, qual o significado daquele cântico (Popygua, 2001, n.p.).

Nesse sentido, a fala de Karai Mirim converge das recomendações de Kang (2014) para o ensino de Música de outras culturas. A autora afirma que, nesse caso, o(a) professor(a) deve, além de ensinar a melodia da canção, disponibilizar a letra dela no idioma original, oferecer uma tradução daquilo que está sendo cantado, explicar o contexto cultural no qual aquela música foi produzida e utilizar como exemplo uma gravação original da canção, em áudio e/ou vídeo, feita por pessoas daquela cultura, tendo, preferencialmente, integrantes dessa cultura também como plateia. É interessante ressaltar que o já

citado CD *Ñande Reko Arandu – Memória Viva Guarani* cumpre todos esses requisitos, e, não por acaso, o professor Karai Mirim sugeriu as suas canções como um ponto de partida para que docentes possam ensinar sobre música Guarani Mbya.

Assim sendo, não bastaria que a(o) docente trouxesse uma música indígena e a ensinasse, mas seria também relevante que os elementos culturais que aparecem em cada canção fossem explicados, e, para tal, o(a) professor(a), primeiramente, precisaria aprender sobre a cultura indígena (Kennedy, 2009. Marsh, 2000). Sem essas explicações de âmbito cultural, corre-se o risco de se reproduzir estereótipos sobre a identidade indígena e de se criar informações equivocadas sobre tal cultura (Santiago, 2022, 2023, 2024). O movimento deveria ser o mesmo daquele observado nas aldeias: da mesma forma que as(os) indígenas explicam o significado e a importância dos cânticos para as crianças, as(os) docentes necessitam fazer o mesmo com suas(seus) estudantes, mas, para tal, primeiramente, precisariam aprender sobre cultura indígena.

O entrevistado também indica ser importante que professoras(es) desconstruam estereótipos relacionados às(aos) indígenas, sobretudo aqueles que as(os) desumanizam e/ou as(os) tratam como figuras transcendentais.

> E, em segundo lugar, dizer que não existe índio fantasma, fantasma no sentido, assim, de fantasia [risos]. Fantasia, pensam que o índio não morre... até os grandes, né? Não é só criança, *jurua* pensa isso, que vive na cidade, nunca viu um índio, nunca pensou [sobre essa questão] na vida. Isso acontece muito. Então, [tem que] dizer para a criança que índio é uma pessoa, pessoa! Tem direitos, direitos de morar, comer (Mirim, 2021).

A fala de Karai Mirim é interessante, pois o autor deste artigo, em sua experiência como professor de Música da educação básica, percebeu que muitas crianças creem que indígenas são seres mitológicos, como o curupira e o saci pererê, e não seres humanos que têm uma outra forma de viver a vida.

É interessante que essa visão é corroborada pela própria dinâmica escolar, pois era perceptível que as professoras generalistas apresentavam as(os) indígenas por meio de animações e de figuras feitas de E.V.A. Quando, na aula de Música, o autor deste artigo mostrou vídeos com indígenas reais, vivendo em aldeias e, algum(as) deles(as), andando nus(nuas), houve espanto da parte das crianças. “Como assim eles andam com o bumbum de fora?”, perguntavam.

Nesse contexto, Karai Mirim usa o termo “índio fantasma” e “índio fantasia”, que é justamente essa percepção de que indígenas seriam algum tipo de entidade não humana. Não à toa, Karai Mirim exclama: “Tem que dizer para a criança que o índio é uma pessoa, pessoa!”. Argumenta-se que a colonialidade do ser, que é uma marca do período colonial que corrobora para que apenas indivíduos que se identifiquem com os padrões culturais brancocêntricos e eurocêntricos sejam identificados como humanos (Walsh, 2012), auxilia nessa percepção equivocada das(os) indígenas.

Nesse sentido, sem fugir da centralidade das aulas de Música, que deve ser o fazer musical, surge como importante a desconstrução de estereótipos relacionados à(ao) indígena. Concorda-se com o entrevistado, pois a educação escolar e o ensino de Música têm reproduzido estereótipos relacionados às(aos) indígenas, não somente em aspectos que negam a sua humanidade, mas também em questões de cunho musical, como, por exemplo, que a música indígena é monótona e estridente (Priolli, 2013). Logo, é necessário um movimento retrógrado que corrobore para que a(o) indígena e a sua cultura sejam valorizados nos âmbitos das escolas regulares e da educação musical.

Outro ponto importante indicado por Karai Mirim é a importância de se explicar às(aos) estudantes que a identidade indígena não é um bloco monolítico, mas, sim, que existem muitas etnias indígenas, que são diferentes entre si. Do mesmo modo, dentro de uma mesma etnia, vão existir diferenças culturais entre as aldeias.

> Falam só "os índios", mas cada povo [é diferente] e, além disso, cada aldeia [Guarani Mbya] tem seu jeito, tem suas particularidades, de conversar, fazer reunião, inclusive líderes, liderança diferente, pensamento diferente. A língua diferente, outra, exatamente não, mas tem outra aldeia que está mais influenciada com a proximidade [com a cidade], com o convívio mais frequente ali com *jurua*, né? E vai criancinha assim falando português, né? (Mirim, 2020).

O trabalho de Almeida e Pucci (2014) encaixa-se nessa questão. As autoras trazem dados sobre a musicalidade e cultura de povos indígenas do Norte, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do Brasil, com o objetivo de apresentar as diferenças musicais e étnicas desses povos. Essa compreensão da imensidade da cultura indígena no Brasil pode desconstruir a impressão de que a(o) indígena é uma identidade singular e ajudar as(os) estudantes a vislumbrarem essa pluralidade.

Em suma, a entrevista com Karai Mirim foi deveras proveitosa e possibilitou a identificação de princípios norteadores relacionados à questão do ensino de músicas indígenas: 1) a importância de se ensinar também os aspectos da cultura e da cosmovisão indígena que aparecerem nas canções; 2) a repulsa a percepções ou atividades que desumanizem a(o) indígena; 3) a valorização não só da cultura indígena, mas também da(o) indígena em si, dando lugar de fala para elas(as), principalmente quando tiverem que ensinar sobre a sua cultura; e 4) o esforço para se ensinar que a identidade indígena é plural, visto que existem diferenças entre as várias etnias indígenas existentes, bem como diferenças entre aldeias da mesma etnia.

Tais princípios norteadores foram apresentados na aula teórica ministrada no curso de extensão e reforçados no concerto didático. No próximo tópico, serão apresentados os sentidos produzidos por essas aulas nas(os) cursistas e no pesquisador.

4. Significados produzidos pelo curso

De forma geral, após a leitura e análise dos escritos pelas(os) cursistas, foi possível elencar os significados produzidos pelo curso de extensão em quatro categorias: 1) significados sobre si; 2) significados sobre os outros; 3) significados sobre o mundo e 4) significados sobre a docência.

Para garantir o anonimato das(os) cursistas sem deixar de considerar os seus lugares de fala no que tange aos marcadores do gênero e da raça, os trechos escritos por elas(es) serão seguidos pela anunciação do gênero e da raça de quem a(o) escreveu. Ressalta-se que tais informações de raça e gênero foram informadas pelas(os) próprias cursistas na ficha de inscrição do curso.

4.1 Significados sobre si

Por meio de um curso com abordagem decolonial, as(os) cursistas e o pesquisador puderam conhecer melhor questões relacionadas às características dos marcadores que compõem as suas identidades. No relato de experiência do pesquisador, no qual narrou suas impressões sobre todo o processo, emerge um trecho interessante:

> Semelhantemente às outras aulas, iniciei dizendo que eu não era indígena, mas reconhecia meus privilégios em ser não indígena em uma sociedade xenófoba e assumi o meu compromisso em combater os preconceitos relacionados à identidade indígena. Disse também que, para poder ministrar aquela aula, eu havia aprendido diretamente com as(os) indígenas e lido textos escritos por indígenas. Recordo que esse exercício não é somente para me legitimar como alguém apto a ensinar aquele conteúdo, mas também para incentivar as(os) cursistas a fazerem o mesmo, ou seja, aprender com os outros. Assim como fiz nas outras oportunidades, dei espaço de fala para quem se autodeclarasse como indígena se expressar. Confesso que o fiz, imaginando que ninguém falaria, mas uma cursista era descendente de indígenas de Paraty-RJ, que são da mesma etnia da aldeia Sapukai de Bracuhy. Foi muito interessante, pois ela disse que sempre tinha curiosidade sobre a temática e perguntava para o avô se ele teve contato com indígenas, e ele, embora também soubesse pouco, lhe contava as histórias que conhecia (Relato de experiência do pesquisador).

Ou seja, apesar de não ser uma indígena, a estudante em questão era alguém que carregava consigo essa ancestralidade, e foi notável que, durante toda a aula, ela estava muito feliz por aprender sobre essa cultura, que também é dela. Em outros termos, o curso lhe propiciou sentimento de representatividade (Souza, 2012) e a fez conhecer mais sobre a sua ancestralidade.

A temática indígena também foi relacionada com as experiências prévias de algumas(alguns) cursistas, que foram ressignificadas e mais bem-entendidas por meio do curso.

> A experiência relatada na comunidade dos Guarani Mbya, cujas músicas de um acorde no violão eu pude ouvir quando estive no Paraguai, mostra que a música para essa etnia não é apenas um fenômeno sonoro, mas que está vinculada à espiritualidade, ao artesanato, à gastronomia, entre outras dimensões da cultura. Em suma, abordar a função social da música é fundamental. Música é cultura, etnia é cultura (Mulher parda, 2021).

Em outros trechos, o curso parece ter feito rememorar uma experiência vivida e compreendê-la de forma mais aprofundada. Uma cursista, por exemplo, fez inferências entre a aula ministrada na aldeia Sapukai de Bracuhy e a sua atuação profissional.

> Muito interessante falar dos rituais de cura que utilizam os instrumentos. Eu trabalho com uma orquestra dentro da [nome omitido], [onde] a prática de música [é vista] como promotora da saúde. Só não há os rituais de cura. Fiquei pensando se os ensaios, onde todos se reúnem, não fariam parte de uma espécie de ritual. Se não poderíamos encarar esses momentos como rituais mesmo. Gostaria muito de levar essa reflexão para eles no regresso das atividades presenciais. A aldeia é a coisa mais preciosa, a vista, a feição dos seus moradores, a energia que eles passam. Traz felicidade, mas, nesse momento que vivemos, me traz muita tristeza, pensar no extermínio que esses povos continuam vivendo com a atual política governamental. O registro que você fez foi precioso. A tradição oral desses povos corre sério risco, compartilhar conosco foi muito generoso. Achei importante falar em povos indígenas, e não tribos. Eu mesma não tinha essa noção. Estou pensando em como passar o que foi aprendido nessa aula para os demais (Mulher branca 1, 2021).

De fato, as cerimônias de cura dos Guarani Mbya são acompanhadas de música (Gonçalves, 2015. Kerexu, 2020. Mariano, 2015). Ao aprender isso, a cursista associou essa característica da música indígena ao espaço onde trabalha, no qual a música também é associada à saúde e ao bem-estar, só que de uma forma totalmente diferente. É interessante notar que parece ter ocorrido um movimento oposto do que em geral se observa, pois, geralmente, não indígenas "levam educação" para as(os) indígenas, e essas(es) últimas acabam assimilando a cultura dominante (Benites, 2015). No caso do curso analisado, a aula foi ministrada por indígenas e pode levar uma orquestra de uma grande instituição do Rio de Janeiro a repensar as relações existentes entre música e saúde.

4.2 Significados sobre os outros

O curso também possibilitou que as(os) cursistas e o pesquisador aprendessem mais sobre a situação de opressão vivenciada por outras pessoas, e, de forma geral, houve uma sensibilização às diferenças que, por sua vez, parece ter produzido sentimentos de empatia e solidariedade entre as(os) envolvidas(os). Nesse contexto de colocar-se no lugar do outro, o exercício de ouvir e aprender com o outro apareceu como urgente.

A maioria das reflexões cunhadas pelas(os) cursistas foi escrita no contexto de que o pesquisador iniciava as aulas anunciando o seu lugar fala e explicando que só estava ensinando sobre esses assuntos pois se propôs a aprender diretamente com pessoas cujas identidades são historicamente marginalizadas e oprimidas, além de ter lido trabalhos escritos por outras pessoas nessa condição. Nos trechos a seguir, essa atitude foi elogiada por uma cursista.

> Mais uma vez começamos refletindo sobre o lugar de fala, de não sermos indígenas, quilombolas, imigrantes, refugiados; mas, em situação de professores ou professoras, nós, mesmo que privilegiados, podemos trazer e somar com debates ou conteúdos, nos desconstruindo e respeitando a raiz desses povos. "Dando voz a quem tem direito" (Mulher branca 1, 2021).

Indica-se também que, após esse momento inicial, ainda antes de iniciar o ensino das questões teóricas, havia um momento no qual o pesquisador permitia que as pessoas presentes, cuja identidade estivesse sendo abordada na aula, falassem livremente sobre como se sentem na sociedade, sobre quais são os desafios diários que enfrentam, sobre o que gostariam que outras pessoas soubessem, entre outras questões.

Outro tema que recorrentemente apareceu nos textos é a questão das interseccionalidades, isso é, a percepção de que os marcadores identitários não são unidades separadas, mas sim que eles se fundem e tensionam a identidade, criando relações de poder mais complexas e profundas. Como exemplo, não é o mesmo se afirmar como mulher ou como mulher indígena.

Embora, nas culturas ocidentais, deva ser problematizada a questão de certos instrumentos serem socialmente classificados como masculinos ou femininos (Almqvist; Hentschel, 2019. Ho, 2003. Kelly; Vanweelden, 2014), foi pontuado nas aulas que, na cultura Guarani Mbya, existem instrumentos masculinos e femininos (Martins, 2015. Souza, 2020. Popygua, 2001).

É interessante ressaltar que instrumentos musicais são associados a homens e a mulheres de forma ritualística nessa cultura, visto que, segundo Souza (2020), meninos e meninas ganham instrumentos diferentes ao nascerem. Os meninos ganham um par de clavas chamado *popygua*, que,

juntamente com o arco, são símbolos de masculinidade. Já as meninas são agraciadas com um pedaço oco de bambu, utilizado como instrumento musical, chamado de *takuapu*, que, juntamente com o balaio (*ajaka*), são símbolos da feminilidade. Essa divisão chamou a atenção de algumas(alguns) cursistas.

> Em meio a tanta informação e beleza do local da transmissão, pude observar algo curioso para mim. O fato de que alguns instrumentos típicos dos indígenas eram destinados a executores homens e outros às mulheres. Isso me lembrou de um trabalho que fiz há alguns anos na matéria História da Música, com a professora Paraguassú Abrahão, no qual foi abordada a história da música hebraica. Nessa ocasião, no que tange à execução de instrumentos, alguns também eram separados para execução de homens e mulheres – e outras culturas repetiam-se nessa prática, como foi apontado durante o semestre daquele ano (Homem branco 2, 2021).
>
> Interessante a divisão dos instrumentos por gênero. É interessante, pois tivemos essa reflexão na aula de gênero, que não deveria haver essa divisão dos instrumentos. Porém, quando falamos de povos indígenas, temos que ter esse respeito (Mulher branca 2, 2021).

Argumenta-se que as críticas sobre a divisão sexual de funções na música podem e devem ser tecidas no contexto de mulheres na sociedade ocidental e contemporânea, no qual a divisão sexual de instrumentos acaba sendo uma construção cultural imposta pelo patriarcado e por diferentes estereótipos de gênero que oprimem as mulheres, por exemplo, mulheres não devem tocar guitarra por esse ser um instrumento "agressivo", e mulheres precisariam demonstrar delicadeza.

Entretanto, no que se refere à cultura Guarani Mbya, existe uma outra lógica na questão da divisão sexual dos instrumentos musicais, que se baseia na cosmovisão e espiritualidade Guarani, e não no patriarcado tradicional. Nesse sentido, quando se analisa a questão, percebe-se que essa divisão não se constitui em uma forma de opressão, visto que essas mulheres, de forma geral, sentem que estão obedecendo ordens transcendentais e superiores ao não empreenderem atividades "masculinas".

Por fim, destaca-se que, em outras aldeias Guarani Mbya, algumas mulheres parecem fugir a essa lógica. Destaca-se nesse contexto a musicista Tainara Takua, que se apresenta cantando músicas da sua etnia e tocando o *mbaraka*, um instrumento considerado masculino.

4.3 Significados sobre o mundo

O curso analisado também corroborou para que as(os) cursistas e o pesquisador conhecessem visões de mundo e culturas diferentes. Nesse contexto, os horizontes culturais das(os) participantes foram ampliados, e o mundo foi reafirmado como um lugar plural.

Foi possível, por exemplo, perceber que diferentes cursistas tiveram um contato mais aprofundado ou até mesmo o primeiro contato com a cultura indígena. Pode-se afirmar, nesse contexto, que os horizontes culturais delas(es) foram alargados, visto que conheceram novas formas de existência. Recorda-se que, segundo Santiago (2016, 2018), a ampliação dos horizontes culturais das(os) estudantes é um dos objetivos de uma educação musical. Nesse contexto, a seguir estão alguns trechos dos diários de bordo que indicam que, de fato, horizontes culturais foram alargados.

> Esse foi o tema mais distante da minha vivência. Nunca trabalhei essa temática [fala da temática indígena]. Achei super rica a questão da criação de instrumentos, a relação dos sons com a natureza. Muito triste que os instrumentos estão deixando de ser fabricados[12]. Se a lutheria dita "tradicional eurocêntrica" já é rara, imagina do luthier da Floresta (Mulher branca 3, 2021).

> O terceiro encontro, até o momento, foi o de maior relevância e de descobertas para mim. Pude entrar em contato com uma nova cultura e aproveitar para conhecer mais a respeito. Mais uma vez, não há reclamações ou colocações a respeito, fico feliz pela oportunidade e espero poder me desenvolver mais e mais com os encontros deste curso (Homem branco 1, 2021).

> A aula sobre etnia foi uma das aulas mais interessantes, com a qual me identifiquei bastante, pois vi quão diverso é o mundo da música e como ela engloba pessoas de várias raças, culturas e de forma diferente, porém conseguimos identificar a essência da música em cada detalhe, seja na forma de cantar, de dançar etc. Dentro da apresentação conseguimos ver um pouco sobre o dia a dia deles, os instrumentos, a maneira de como eles cantam, ensaiam. Dentro disso, vimos quão importante é a inclusão do ensino de música indígena nas escolas para os alunos. Além de conhecerem a música dentro de uma cultura diferente, conhecem melhor a cultura, as tradições, a vivência e a importância. A criança compreende mais a fundo cada detalhe do povo indígena (Mulher branca 2, 2021).

O fato de muitas(os) cursistas conhecerem nada ou muito pouco da temática indígena pode ser problematizado, tendo em vista que o curso atendeu a professoras(es) de Música. Partindo do fato de que a Lei n.º 11.645/2008 estabelece que as culturas e as histórias indígenas devem ser ensinadas nas escolas, questiona-se como isso poderá se dar se as(os) professoras(es) não estão sendo devidamente instrumentalizadas(os) para fazer cumprir tal lei. Nesse sentido, o curso analisado, mesmo que minimamente, contribuiu para diminuir essa lacuna da formação de professoras(es).

Esses relatos de sensibilização cultural, que ocorreram quando as(os) cursistas perceberam de forma mais direta a opressão vivida pelas(os) indígenas, trazem consigo sentimentos de pesar e tristeza, advindos quando se entende a realidade do próximo. Todavia, várias(os) cursistas indicaram ter sentido gáudio, contentamento e esperança no decorrer do curso, justamente por essa temática estar sendo trabalhada na formação de professoras(es).

> Esse dia começou muito enriquecedor, ouvindo o coral Guarani Mbya tocando e cantando. Fiquei muito feliz em conhecer um pouco mais sobre a cultura da aldeia de Bracuí. Percebo o quanto seria potente se a sociedade colocasse como prioridade conhecer e acolher melhor as diferentes etnias e suas respectivas culturas, já que isso faz parte crucial da nossa história (Mulher branca 3, 2021).

4.4 Significados sobre a docência

Também foi possível concluir que o curso pôde contribuir com a formação inicial e continuada de professoras(es) ao ensinar sobre conceitos e reflexões teóricas sobre a Música, a educação musical e a docência. De fato, muitos dos conceitos teóricos ministrados no curso se fizeram presentes nas avaliações das(os) cursistas.

[12] A cursista se refere ao fato de os Guaranis Mbya da aldeia Sapukai de Bracuhy estarem perdendo a tradição de construírem seus próprios instrumentos. De fato, com o passar dos anos, o conhecimento indígena está sendo perdido, mas, em outras aldeias, existem movimentos para se resgatar essa sabedoria. No vídeo a seguir, indígenas Guarani Mbya de São Paulo buscam preservar a tradição de construir a *rawe*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J6fnCLy6nbs&ab_channel=Jaragu%C3%A1%C3%A9Guarani. Acesso em: 1 fev. 2021.

Contudo, não se ignora que as limitações do curso – sobretudo a grande quantidade de conteúdo a ser ensinado em um curto espaço de tempo – abriram brechas para que percepções equivocadas fossem mantidas, bem como dúvidas e críticas fossem efetuadas.

Semelhantemente, foi perceptível que as(os) cursistas e o pesquisador foram compelidos a refletir sobre o papel da docência na produção e reprodução das desigualdades, mas também como sujeitos políticos de resistência e transformação. De fato, nas avaliações, muitas(os) cursistas apresentaram descontentamento em relação às suas formações, e também houve professoras(es) em atuação que mostraram interesse em modificar as suas práticas docentes a fim de fazê-las mais inclusivas.

Por exemplo, um cursista indicou ter aprendido não somente como ensinar a cultura indígena em suas aulas, mas também como superar uma barreira técnica que influencia no ensino de Música ofertado na educação básica, que é a dificuldade apresentada por parte das(os) estudantes em se tocar certos instrumentos, como o violão.

> Conhecer a cultura indígena pode enriquecer muito a grade curricular de música. Além de ser uma oportunidade de o aluno aprender sobre a cultura e sua relação com a performance musical indígena, também contribui para a aprendizagem da prática instrumental. Considerando que o *mbaraka* (violão) pode ser utilizado apenas com a mão direita marcando o ritmo, é possível que os alunos iniciantes possam tocar o instrumento. Isso influencia no desenvolvimento musical, pois oferece um repertório para tocar o violão com um arranjo apropriado ao seu nível. É também uma oportunidade para o aluno refletir sobre "por que é mais fácil tocar o violão nesse contexto cultural", um questionamento que pode levar a conhecer mais da cultura guarani e sua filosofia de vida ligada à simplicidade em todos os momentos do cotidiano. Numa aula em escola regular, por exemplo, não é comum o ensino de instrumentos complexos como o violão. Dependendo do contexto, pode ser que o aluno não tenha o instrumento em casa ou pode ser também que a carga horária de música não passe de 50 minutos. Esses obstáculos dificultam ensinar o instrumento, a não ser que o professor apresente um arranjo que possibilite isso (Homem branco 1, 2021).

Foi indicado que a complexidade do violão é um obstáculo para que estudantes iniciantes sejam incluídas(os) nas práticas em conjunto em aulas de Música, mas, em contrapartida, o fato de o *mbaraka* (violão guarani) poder ser tocado apenas com a mão direita (Santiago, 2022; 2023) favorece que tais estudantes iniciantes possam participar das aulas tocando esse instrumento. Esse relato parece indicar que um ensino de Música multiculturalmente orientado pode propiciar não somente a sensibilização cultural e o apreço às diferenças, mas também o próprio desenvolvimento técnico e musical das(os) estudantes.

É interessante também ressaltar que, no texto do cursista, além do uso do *mbaraka* para se solucionar uma barreira técnica, ele também frisou a importância de refletir com as(os) estudantes o porquê de as(os) indígenas tocarem o instrumento dessa forma facilitada, o que proporcionaria também aprendizados sobre a cultura e cosmovisão indígena. Isso é importantíssimo, porque, sem essa reflexão, as(os) estudantes poderiam pensar que as(os) indígenas tocam assim porque são "indolentes" ou porque não sabem tocar do jeito "certo", o que é um equívoco. Em outros termos, houve uma associação entre conteúdo musical, cultura indígena e sensibilização cultural.

Foi possível notar também que, por meio das aulas ministradas, as(os) cursistas puderam tecer novas reflexões sobre as temáticas estudadas, reflexões essas que não foram feitas pelo pesquisador durante o curso e que não têm relação com as experiências anteriores das(os) cursistas. Dentro dessa categoria, diversos trechos dissertam sobre a temática indígena, como, por exemplo, o excerto que vem a seguir.

> Buscamos entender o conceito de algumas palavras indígenas e as diferenças entre os povos e as hierarquias. Um dos aspectos também de muita importância é como podemos levar esse conteúdo para as salas de aula, pois sabemos da Lei n.º 11.645, que torna obrigatório o estudo de culturas indígenas e afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Descobri em minhas pesquisas que essa lei não engloba o sistema de ensino superior e fiquei me questionando os porquês (Homem pardo, 2021).

Com base no extrato acima, pode-se perceber que esse cursista, ao se deparar com a temática indígena, empreendeu, por si só, uma pesquisa sobre a Lei n.º 11.645/2008, chegando a uma constatação real que não foi discutida no encontro. De fato, a Lei em questão não abrange o ensino superior nem a educação infantil. Contudo, se a temática discutida na Lei não estiver presente na formação de professoras(es), como elas(es) poderão se preparar para cumprir tal Lei quando se tornarem docentes da educação básica? Emerge, desse fato, uma situação paradoxal.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo analisar os significados produzidos pelas aulas sobre a temática indígena ministrada em um curso de extensão on-line voltado para professoras(es) de Música. Uma entrevista realizada com o cacique e professor da aldeia Sapukai de Bracuhy, que também serviu de material para o curso, também foi analisada.

Após a análise dos dados produzidos, pretende-se defender o argumento de que uma educação musical decolonial que rejeita estereótipos e estigmas negativos sobre a identidade indígena e que valoriza a música e a cultura das(os) nativas(os) brasileiras(os) não é somente possível, mas também necessária e urgente, não somente na formação inicial e continuada de professoras(es), mas também em todas as etapas e modalidades da educação.

Esse estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, a empreitada foi realizada de forma remota, e, provavelmente, uma interação direta com os indígenas poderia trazer reflexões e experiências outras.

Semelhantemente, o curso foi realizado tendo como foco apenas um dos vários corais, de apenas uma das centenas de aldeias Guarani Mbya presentes da América Latina, sendo que essa etnia é somente uma entre as 305 etnias indígenas brasileiras.

A grande quantidade de conteúdo ministrado em apenas duas aulas e a falta de interação entre as(os) cursistas também aparecem como pontos limitadores. Ademais, os custos envolvidos em relação ao transporte para uma aldeia, à compra de instrumentos musicais autênticos e ao pagamento pelas aulas e pelas apresentações das(os) indígenas também emergem como desafios a serem superados para quem desejar fazer algo semelhante.

A partir desses tópicos, novos trabalhos podem ser sugeridos, como pesquisas que analisem atividades presenciais *in loco* e em maior quantidade que ocasionem maior interação, diálogo e cooperação entre as(os) cursistas, e que também considerem outras etnias brasileiras e/ou sul-americanas.

Contudo, apesar dessas limitações e desafios, a pesquisa possui suas potencialidades e traz implicações para a educação musical. Considerando tudo o que foi apresentado e discutido por esse trabalho, defende-se a posição de que, apesar de o colonialismo ainda influenciar diretamente nas

dinâmicas do ensino e aprendizagem de Música no Brasil, ocasionando, entre outros aspectos, lacunas significativas no tratamento da temática indígena na formação de professoras(es) de Música, é possível empreender um ensino decolonial de música que, apesar das suas limitações, valorize os saberes subalternos e possibilite que professoras(es) de Música – em formação, já formadas(os) ou mesmo aqueles que assumem o papel de pesquisador(a) – produzam um emaranhado de significados sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre a docência, que têm potencial para combater os preconceitos e as discriminações, sem haver a necessidade de se ignorar o ensino de conteúdos musicais.

Nesse contexto, é necessário que o campo da educação musical brasileira continue empreendendo esforços para que as culturas, as histórias e as músicas indígenas, das diferentes etnias presentes no território nacional, estejam presentes em todas as etapas e modalidades da educação, a fim de garantir o respeito e a representatividade que as identidades indígenas tanto merecem e propiciar justiça curricular nas escolas e universidades.

Referências

AFFONSO, Ana Maria Ramo; LADEIRA, Maria Inês (org.). *Guata Porã*: belo caminhar. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. Projeto pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani – Santa Catarina e Paraná, ago. 2014/nov. 2015.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta!*: uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMQVIST, Cecilia Ferm; HENTSCHEL; Linn. The (Female) Situated Musical Body: Aspects of Caring. *Per Musi*, n. 39, Music and Gender, p. 1-16, 2019.

ANAQUIRI, Mirna P. Marinho da Silva. "Minha avó foi pega no laço": a questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL: FABRICAÇÕES E ACIDENTES VISUAIS, 2018, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: UFG, 2018.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical, relações étnico-raciais e decolonialidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. *Orfeu*, v. 3, n. 2, p. 111-135, dez. 2018.

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ*: fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Linguagem e Línguas Indígenas). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura indígena" no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2008.

BRASIL. Lei n.º 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o § 6.º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: Brasília, DF, 2016.

BURCET, María Inés. Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, v. 13, n. 5, p. 129-138, 2017.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *In:* CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (org.). *Ênfases e omissões do currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 679-684, out. 2006.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.

CASTRO, Sebastián Tobías. Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 5, p. 149-157, 2017.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

FERNANDES, José Nunes. Relato de experiência em educação musical: questões básicas. *OuvirOUver*, v. 11, n. 1, p. 100-122, 2015.

FRAGOSO, Daisy Alves. *Entre a opy e a sala de música*: arranjos entre crianças guarani Mbya e crianças não indígenas. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FRAGOSO, Daisy. A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani Mbya: jogo, música e educação. *Orfeu*, v. 2, n. 2, p. 31-44, dez. 2017a.

FRAGOSO, Daisy. Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, p. 8-18, jan./jun. 2017b.

FRAGOSO, Daisy. *Diários musicais*: o musicar na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo. Tese (Doutorado em Artes). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

FUTURIDADES: Karai Mirim. [*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (17 min). Publicado pelo canal Futuridades terceira Idade. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C0RxDaMqa4w&ab_channel=FuturidadesTerceiraldade. Acesso em: 2 mar. 2021.

GIORDANI, Ary. *Mbaraka*: metonímia musical Mbya. Dissertação (Mestrado em Música). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Leonardo da Silva Gonçalves. *O Xondaro*: aspectos da formação física, comportamental e espiritual do povo Guarani. Monografia (Graduação). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

HALL, Stuart. Introduction. *In*: HALL, S. (ed.). *Representation*: Cultural Representations and Signifying Practices. London: SAGE, 1997a.

HALL, Stuart. The Work of Representation. *In*: HALL, S. (ed.). *Representation*: Cultural Representations and Signifying Practices. London: SAGE, 1997b.

HALL, Stuart. Codificação/decodificação. *In*: SOVIK, L. (org.). *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HO, Wai-Chung. Gender Differences in Instrumental Learning, Preferences for Musical Activities and Musical Genres: A Comparative Study on Hong Kong, Shanghai and Taipei. *Research Studies in Music Education*, n. 20, p. 60-76, 2003.

HOMEM BRANCO 1. Trabalho produzido para o curso Música(s), no Plural!: diferenças culturais e ensino de música, em 30 mai. 2021.

HOMEM BRANCO 2. Trabalho produzido para o curso Música(s), no Plural!: diferenças culturais e ensino de música, em 30 mai. 2021.

HOMEM PARDO. Trabalho produzido para o curso Música(s), no Plural!: diferenças culturais e ensino de música, em 30 mai. 2021.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto G. *Metodologia da pesquisa*: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KELLY, Steve N.; VANWEELDEN, Kimberly. Gender Associations with World Music Instruments by Secondary School Music Students from the USA. *International Journal of Music Education*, v. 32, n. 4, p. 478-486, 2014.

KENNEDY, Mary Copland. Earthsongs: Indigenous Ways of Teaching and Learning. *International Journal of Music Education*, v. 27, n. 2, p. 169-182, 2009.

KEREXU, Maria Cecília Barbosa. *A vida do pássaro, o canto e a dança do tangará*. Monografia (Graduação). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MARIANO, Cláudio Ortega. *A nossa história sobre o Mbaraka Mirim ou Mba'epu Mirim (o chocalho guarani)*. Monografia (Graduação). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MARSH, Kathryn. Making Connections: A Case Study of Pre-service Music Education Students' Attitudinal Change to Indigenous Music. *Research Studies in Music Education*, n. 15, p. 58-67 2000.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRIM, Karai. Entrevista concedida a Renan Santiago de Sousa em 7 fev. 2021.

MONTARDO, Deise Lucy de Oliveira. Resenha do CD ÑANDE REKO ARANDU: memória viva guarani. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Gravação: José Henrique Mano Penna. Duração: 73:39 min. CD MGV 2001.13326/98. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 203-205, out. 1999.

MULHER BRANCA 1. Trabalho produzido para o curso Música(s), no Plural!: diferenças culturais e ensino de música, em 30 mai. 2021.

MULHER BRANCA 2. Trabalho produzido para o curso Música(s), no Plural!: diferenças culturais e ensino de música, em 30 mai. 2021.

MULHER BRANCA 3. Trabalho produzido para o curso Música(s), no Plural!: diferenças culturais e ensino de música, em 30 mai. 2021.

MULHER PARDA. Trabalho produzido para o curso Música(s), no Plural! Diferenças culturais e ensino de música, em 30 mai. de 2021.

ÑANDE Reko Arandu - (2000) Memória Viva Guarani [Full Album]. [*S. l.*: *s. n.*], 2013. 1 vídeo (73 min). Publicado pelo canal O Portal Luz. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l469uaunv6A. Acesso em: 27 jul. 2024.

NEVES, Edmar Fonseca. Rap indígena: uma nova forma de visibilidade e denúncia do indígena no século XXI. *E-cadernos CES*, v. 36, 2021.

NHE'ERY, Karai. *Nhemongarai*: rituais de batismo Mbya Guarani. Monografia (Graduação). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and Challenges of Teaching and Learning Musics of the World's Cultures: An African Perspective. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 7-14, mar. 2009.

PALKKI, Joshua.; CALDWELL, Paul. "We Are Often Invisible": A Survey on Safe Space for LGBTQ Students in Secondary School Choral Programs. *Research Studies in Music Education*, v. 40, n. 1, p. 28-49, 2018.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. *Depoimento presente no encarte do CD Ñande reko arandu*: memória viva guarani. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Gravação: José Henrique Mano Penna. Duração: 73:39 min. [*S. l.*: *s. n.*], 2001. CD MGV 2001.13326/98.

PRIOLLI, Maria Luisa de Matos. *Princípios básicos da música para a juventude*. Rio de Janeiro: Casas Oliveira, 2013.

SANTIAGO, Renan. *Música, Educação Musical e multiculturalismo*: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTIAGO, Renan. *Música(s) no plural!*: o processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTIAGO, Renan. Ensino de instrumentos não ocidentais: reflexões decoloniais a partir da etnia Guarani Mbya e do candomblé Ketu. *Caminhos da educação: diálogos, culturas e diversidades*, v. 4, p. 1-20, 2022.

SANTIAGO, Renan. Nhande mbora'i: cânticos e instrumentos musicais sagrados Guarani Mbya em sala de aula. *Revista Música na Educação Básica*, v. 12, p. 1-12, 2023.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus*, Belo Horizonte, v. 22, p. 211-236, 2016.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Cultura, currículo e identidade (cultural): conceitos-base para uma educação musical multicultural. *OuvirOUver*, v. 14, p. 438-450, 2018.

SANTIAGO, Renan; PEREIRA, Celso Sanchez. Guata Porã: educação musical e educação ambiental em uma perspectiva decolonial. *Revista da ABEM*, v. 32, p. 1-24, 2024.

SANTOS, Maria Rodrigues; SIQUEIRA, Neide Vieira. Desafios da educação indígena no Brasil: um balanço da produção acadêmica. *Pesquisa em Debate*, ed. 10, v. 6, n. 1, jan./jun. 2009.

SCHIFFER, Michele Freire; NATHANAILIDIS, Andressa Zoi. O sujeito indígena brasileiro e os projetos globais: protagonismo e resistência do rap Guarani. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO OBSERVARE, 3., 2017, Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal. *Anais* […]. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2017.

SERRATI, Pablo. Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 5, p. 93-101, 2017.

SHIFRES, Favio.; ROSABAL-COTO, Guillhermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, v. 5, p. 85-91, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Milena Dugacsek Milena. *Do Nhamandu Mirim ao Nhe'e Amba*: um reestudo etnomusicológico de um repertório Mbya Guarani. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SOUZA, Juçara de. *O sentido das artes/artesanatos*: o olhar das mulheres Guarani sobre os usos do artesanato e rituais. Monografia (Graduação). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais e educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. *Revista da Educação Pública*, v. 21, n. 46, p. 289-301, maio/ago. 2012.

SOUZA, Rafael Ferreira de. "Macumba é coisa do demônio, tio!": discutindo relações de preconceito na aula de música. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, n. 2, p. 263- 276, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WEMYSS, Kathryn L. From T.I. to Tasmania: Australian Indigenous Popular Music in the Curriculum. *Research Studies in Music Education*, n. 13, Dec. 1999.

Renan Santiago é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) e mestre em Educação pelo mesmo programa. Também é mestre em Ensino das Práticas Musicais pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PROEMUS-UNIRIO). É Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU) e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Foi professor colaborador de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Música da UEPG, professor voluntário de TCC I e II no curso de Pedagogia EaD da UNIRIO, e professor substituto de metodologia do ensino de Música no curso de Licenciatura em Música da UFRJ. Atualmente, é professor adjunto de Música na UERJ, lotado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, professor colaborador no PROEMUS-UNIRIO e professor de Música no Colégio Anglo-Americano. renan,santiago@uerj.br

A *Opus* está licenciada sob uma licença CC-BY.