

Interculturalidade: notas a partir de estudo com acadêmicos Apinajé

Interculturality: notes from a study with Apinajé scholars

Interculturalidad: apuntes de un estudio con estudiosos de Apinajé

Mara Pereira da Silva

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

mara.silva@ufnt.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0355-1815>

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de doutorado que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Língua e Literatura, e teve como fonte de estudo as relações interculturais de indígenas acadêmicos Apinajé da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Assim, a intenção foi investigar as percepções dos educandos sobre suas relações interculturais no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos – Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). Os pressupostos teóricos e metodológicos basearam-se em suas histórias de vida com a música, que permitiram trazer para o centro das discussões, as experiências de práticas musicais vivenciadas no curso em estudo, tendo como metodologia a História Oral. Os resultados apontam, que o diálogo entre indígenas e não indígenas existe, mas ainda é fragilizado, as relações continuam conflituosas. É necessário um aprimoramento para uma maior troca de experiências, pois o que percebemos é que a interculturalidade, para os indígenas, não é vista como um problema, estão sempre dispostos a trocar conhecimentos, tanto os acadêmicos como os sábios das aldeias, pois tem consciência que é o caminho para a descolonização e transformação, tendo uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Música. Interculturalidade.

Abstract: This article presents an excerpt from doctoral research that was developed in the Postgraduate Program in Letters: Language and Literature, and had as its source of study the intercultural relations of indigenous Apinajé academics at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). The objective of the research was to investigate students' perceptions of their intercultural relationships in the Degree in Rural Education – Languages and Codes – Arts (Visual Arts, Performing Arts and Music). The theoretical and methodological assumptions were based on their life stories with music, which allows bringing to the center the experiences of musical practices experienced in the course under study, using Oral History as a methodology. The results indicate that dialogue between indigenous and non-indigenous people exists, but is still fragile, relationships continue. There is a need for

Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

improvement for a greater exchange of experiences, as what we noticed is that interculturality, for the indigenous people, is not seen as a problem, they are always willing to exchange knowledge, both academics and wise people from the villages, as they are. is aware that it is the path to decolonization and transformation, having a more just society.

Keywords: Indian people. Music. Interculturality.

Resumen: Este artículo presenta un extracto de una investigación de doctorado que se desarrolló en el Programa de Posgrado en Letras: Lengua y Literatura, y tuvo como fuente de estudio las relaciones interculturales de académicos indígenas apinajé de la Universidad Federal de Tocantins Norte (UFNT). El objetivo de la investigación fue indagar en las percepciones de los estudiantes sobre sus relaciones interculturales de la Licenciatura en Educación Rural – Lenguajes y Códigos – Artes (Artes Visuales, Artes Escénicas y Música). Los presupuestos teóricos y metodológicos se fundamentaron en sus historias de vida con música, que permite traer al centro las experiencias de prácticas musicales vividas en el curso en estudio, utilizando como metodología la Historia Oral. Los resultados indican que el diálogo entre indígenas y no indígenas existe, pero aún es frágil, las relaciones continúan. Hay una necesidad de mejora para un mayor intercambio de experiencias, ya que lo que notamos es que la interculturalidad, para los indígenas, no es vista como un problema, ellos siempre están dispuestos a intercambiar conocimientos, tanto académicos como sabios de los pueblos, así como lo son. Es consciente de que es el camino hacia la descolonización y la transformación, teniendo una sociedad más justa.

Palabras clave: Gente India. Música. Interculturalidad.

Data de recebimento: 12/12/2023

Data de aprovação: 30/05/2024

DOI: 10.30612/riet.v4i1.17134

Introdução

Este artigo refere-se a um recorte de pesquisa concluída, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que teve como objetivo geral investigar as percepções dos indígenas acadêmicos Apinajé sobre suas relações interculturais na Licenciatura em Educação do Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) – Linguagens e Códigos – Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música, vinculado ao centro da UFNT de Tocantinópolis. Tomei como objetivos específicos averiguar se existe diálogo entre os sujeitos, como forma de possibilitar a troca de experiências, identificar práticas musicais contextualizadas na universidade que envolvam a cultura do povo Apinajé e verificar qual o sentido da experiência musical, vivenciada no curso, para esses alunos.



Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

A pesquisa teve como campo empírico os indígenas acadêmicos Apinajé da UFT que frequentam a LEdoC – Artes, advindos de diversos períodos do curso e aldeias, e tiveram contato com as disciplinas musicais ofertadas na grade curricular. Os Apinaje são povos indígenas que vivem no norte do Brasil, na região conhecida como bico do papagaio, mais precisamente nas cidades de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento do Tocantins, Itaguatins, Cachoeirinha e Nazaré, as redondezas dos rios Araguaia e Tocantins.

Os caminhos metodológicos empregados para alcançar os objetivos desta pesquisa, se valeram da História oral, tendo como fonte de coleta de dados as entrevistas de história oral em ambiente virtual por meio do google meet, devido ao período pandêmico em que foi realizada.

Meihy e Ribeiro (2011, p.12) compreendem a entrevista de História Oral como sendo “[...] encontros planejados, gravados por diferentes mídias, decorrentes de projeto, exercitando de maneira dialógica, ou seja, com perguntas/estímulos e respostas”. Nesse caso, as entrevistas de história oral foram decorrentes do projeto de tese, que indicou os caminhos percorridos com os colaboradores da pesquisa, em encontros agendados previamente. Os diálogos surgiram a partir de um roteiro.

A pesquisa se enquadrou dentro dos Estudos Culturais, mais especificamente em Educação, por utilizar-se de vários campos de conhecimento, tornando-se um estudo interdisciplinar (SILVA, 2013). Nos Estudos Culturais, por se tratar de uma prática cultural (CULLER, 1999), é possível abranger e incluir os estudos literários por meio de vozes das minorias, possibilitando a ampliação do cânone literário por intermédio dos saberes de várias áreas.

Ao fazer análises coletadas por meio das entrevistas de história oral parti da ideia de Zumthor (1997) que considera a voz como um acontecimento do mundo sonoro, sendo o instrumento para a contação das histórias musicais. Essas histórias foram agrupadas de forma fragmentada em torno de temas comuns, fazendo uma análise cruzada, conforme uma das propostas de Thompson (1992).

Os temas comuns foram estruturados em: perfil do entrevistado, experiências de práticas musicais no curso em que se fez presente a cultura Apinajé, relações interculturais entre indígenas e não indígenas durante o Tempo Comunidade e Universidade, sentidos e significados das atividades musicais na vida desses estudantes, Aulas na pandemia da COVID.



Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

Nesse agrupamento surgiram temas que fugiram às estruturas apresentadas, no entanto foram mantidos para sustentação das histórias narradas. Destaco neste artigo parte da fundamentação teórica, mais especificamente da revisão bibliográfica sobre a ideia da interculturalidade e algumas análises do tema comum “relações interculturais entre indígenas e não indígenas durante o Tempo Comunidade e Universidade”.

Refletindo sobre interculturalidade

A interculturalidade é um dos debates intelectuais e políticos da atualidade e que, no âmbito das memórias coletivas, pode ser pensado como prática decolonial a qual Walsh (2017) denomina “Interculturalidade crítica”. A interculturalidade vem ganhando espaço na América Latina de forma expressiva. Nos espaços acadêmicos, sua popularidade tem acontecido por meio de publicações em revistas científicas e grupos de pesquisas.

Os autores vêm discutindo essa temática a nível nacional e internacional, expondo seus argumentos considerando vários aspectos e contextos diversificados. Para Candau (2017), desde 1990, a perspectiva intercultural vem suscitando fortes discussões no âmbito acadêmico e na sociedade em geral, tendo alcançado diferentes dimensões no âmbito político, ético, social, jurídico, epistemológico e educacional.

A interculturalidade, no continente latino-americano, segundo Candau (2017), surge na educação, mais especificamente na Educação Escolar Indígena. No entanto, atualmente tem ganhado projeção nos discursos políticos e educacionais. Para Candau, não só os indígenas contribuíram para a ampliação do discurso sobre interculturalidade e educação, mas também os negros latino-americanos.

Candau (2017) assinala, também, algumas contribuições significativas para a perspectiva de educação intercultural como as denúncias de discriminações raciais por meio de diferentes manifestações presentes nas sociedades latino-americanas, o combate à ideologia da mestiçagem e da democracia racial; as experiências de educação popular desenvolvidas em toda a América Latina, precisamente a partir de 1970. Ela registra também, por volta de 1980 a 1990, um grande número de países latino-americanos que reconhece, em suas constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades, o que ocasionou a preocupação com as políticas públicas na área educativa para que contemplassem aspectos culturais.



Interculturalidade: notas a partir de estudo com acadêmicos Apinajé

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

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

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

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

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



Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (BRASIL, 2019, p. 19-20).

Apesar de existirem normas que regulamentam uma educação que valorize as culturas dos povos minoritários, na prática, no Brasil, isso quase não acontece. Esse fato pode ser comprovado na fala de Júlio, professor da escola Tekator da aldeia Mariazinha, localizada na Terra Indígena Apinajé. Segundo ele, “[...] a Constituição de 88, no seu artigo 210, diz que tem que ser de um jeito certo, mas na prática não acontece. E os professores indígenas e não indígenas só reproduzem pela cartilha do estado” (KÂMÉR APINAJÉ, 2017, p.76). Pela narrativa de Júlio, entendemos- que mesmo a escola estando funcionando dentro da aldeia, tendo em seu quadro de professores tanto indígenas e não indígenas, existindo toda uma legislação que garante o ensino bilíngue e intercultural, na prática essa interculturalidade não acontece de fato, ficando, muitas vezes, apenas no discurso e nas teorias.

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

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

Ainda segundo Fleuri (2003, p. 21), “[...] as propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos”. Nesse sentido, a interculturalidade visa a reconhecer as diferenças e respeitar o outro, como diz Paulo Freire (1987, p. 37) em que “[...] não há uns sem outros, mas ambos em permanente integração”. As diferenças interculturais, para Freire (1997, p. 31), “[...] existem e apresentam cortes de classe, de raça, de gênero e como alongamento deste, de nações”.



Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

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

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

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

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

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

De acordo com Walsh (2013), a interculturalidade é um termo que a sociedade indígena latino-americana dá sentido e tem apreço. Por outro lado, é um termo amplo, recebendo várias significações. Essa amplitude foi abordada por Fleuri (2003) ao apresentar que, muitas vezes, ele é encontrado com o mesmo nome e o significado totalmente diferente.

Ele esclarece que existem significados para o termo quando se refere à “relação entre grupos folclóricos”, ao “[...] modo de compreender o diferente que caracteriza a

Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

singularidade de cada sujeito humano”, e “como sinônimo de mestiçagem” (FLEURI, 2003, p. 17). Quanto a isso, Walsh (2012) apresenta-nos três perspectivas de interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica. A relacional refere-se ao intercâmbio entre culturas. Segundo a autora:

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

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

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

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

Na interculturalidade funcional não existe mudança, fala-se em incluir, tolerar, mas não se pensa na desigualdade que há entre os povos. É uma prática que vem atrelada aos neoliberais para manter o controle da situação e sempre está relacionada a uma proposta política do sistema existente. É uma proposta que reconhece a diversidade cultural e as diferenças, no entanto, não toca nas causas de assimetria e desigualdade sociais e culturais, priorizando outras temáticas. Essa é a nova estratégia do capitalismo global quando o assunto é interculturalidade.

Por fim, a interculturalidade crítica é uma proposta ética e política orientada à construção de sociedades democráticas, que articulam igualdade e reconhecimento das diferentes culturas, bem como propõe alternativas de caráter monocultural e domínio

Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

ocidentalizante na maioria dos países do continente. Walsh (2013, p. 94) apresenta a interculturalidade crítica como uma teoria que interpreta a modernidade como parte de uma experiência. Para a autora:

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

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

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

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

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

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

A interculturalidade, para Catherine Walsh (2013, p. 289, tradução nossa), 36 “[...] está intimamente relacionado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico que caminha para a descolonização e a transformação”. É um projeto que vem

Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

questionar a colonialidade epistêmica do ser, do poder e do saber, além de questionar outras maneiras de pensar as diferenças entre sujeitos para uma sociedade mais justa.

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

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

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

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

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

Esses mundos podem ser adentrados por meio da linguagem, pois de posse dela, existe uma grande potência diante do colonizador. Casar com uma pessoa branca é outro modo de alcançar prestígio na sociedade, porque “[...] ser branco é como ser rico, como ser

Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p. 60). A colonialidade do poder não é exercida apenas pelos países centrais (europeus e EUA), mas pela elite brasileira que vê o ser negro como uma pessoa pobre, feia e que não é capaz de alcançar níveis elevados na sociedade, tendo uma boa situação financeira.

Como consequência do poder colonial, o ser também é colonizado. A colonialidade do ser, para Maldonado-Torres (2007), tem a ver com a experiência vivida de colonização e seu impacto na linguagem. Nessa situação, os povos de comunidades indígenas aparecem como os bárbaros, não modernos, não civilizados e os negros como não existentes; a cultura oral é rejeitada valorizando-se a escrita.

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

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

Relações interculturais entre indígenas e não indígenas nas práticas musicais

A presença de indígenas dentro da universidade demarca o seu lugar. Quando o indígena acadêmico vem para a universidade o território vem junto, a caneta passa a ser seu instrumento de luta. A universidade passa a ser um território para esses povos assim como a mãe terra. Desse modo “a universidade é uma ferramenta, um instrumento de luta e resistência” (Kayapó e Schwingel, 2021, p. 21).

Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

Nesse processo de combate e retomada às práticas pedagógicas precisam estarem voltadas para a interculturalidade, em que se valoriza todas as formas de conhecimento, sem privilégios, enfatizando as diferenças e abolindo todo tipo de falas estereotipadas.

O Colaborador 1, ao narrar sobre suas experiências de práticas musicais na LEdoC em que se fez presente a cultura Apinajé, conta que ao ingressar no curso, por volta de 2016, passa a entender melhor as músicas da sua aldeia como as do não indígena, sendo as aulas de música muito importante para ele, servindo como uma forma de identificação de suas origens.

O Colaborador 1 narrou o seguinte: “a aula de música ela identifica... tipo a gente tem um povo e a gente é reconhecido, tipo, reconhecido tipo através da língua, o costume e da música. Então o que eu ainda entendi é que... a aula de música é voltada mais a, tipo, a comunidade da sua origem”. A partir de seu relato, apreendemos que as aulas evocam suas matrizes culturais na música, tendo a sua importância pelo fato de revelar identidades relacionadas a sua “tradição”, a qual Hall chama de “[...] fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua autenticidade” (HALL, 2013, p.32). A identidade “[...] é um lugar que se assume, uma postura de posição e contexto, e não uma substância a ser examinada” (HALL, 2013, p.16). Mesmo dentro de uma matriz curricular da LEdoC, em que a cultura indígena é quase invisível,

O Colaborador 1 conseguiu perceber a valorização que a música pode oferecer para a evidência da musicalidade de seu contexto cultural. Desse modo, as aulas de música, para ele, contribuem para o retorno de saberes do seu território, que são peculiares do seu povo. Para o colaborador, essa identificação vem não só por meio da música, mas também, pela língua e costumes, revelando suas subjetividades e expressões de sentimentos coletivos, entre o “eu e a “sociedade” (HALL, 2006, p.11), pois a identidade é formada nessas relações.

No caso do Colaborador 2, ao contar sobre experiências de práticas musicais na LEdoC em que se fez presente a cultura Apinajé, diz que as aulas de música foram muito gratificantes para ele, pois aprendeu diversas musicalidades. Ele tem consciência que é diferente dos não indígenas. Ele diz: “como eu sou, eu sou índio né eu sou diferenciado que os brancos eu não entendo muito, muito das músicas”. Ao dizer “eu sou índio [...] diferenciado” é uma forma de se afirmar não só como indígena, mas também como Apinajé. É um modo de permanência e reafirmação da sua existência diante do não panhã. Colaborador 2 associa o fato de não saber muito das músicas justamente por ser indígena.

Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

Apreende-se também que nas aulas que ele participou prevaleceu a cultura do não indígena. Podemos dizer que houve epistemicídios musicais (QUEIROZ, 2017). “Ao matar formas de pensar, formas de sentir, formas de ser e estar no mundo, formas de fazer e sentir músicas, se assassina sujeitos” (QUEIROZ, 2017, p. 107). Dessa maneira “As exclusões de conhecimentos e saberes musicais faz com que continuemos a praticar epistemicídios musicais cotidianamente no processo de formação musical” (QUEIROZ, 2017, p.115). Colaborador 2 utiliza na sua narração o termo “música” no plural. Por consequência, vai ao encontro de Penna (2015, p.50) que define “Músicas” como sendo “as diversificadas manifestações musicais concretas, de enorme multiplicidade”. Assim, o colaborador entende da sua “música” e muito pouco das “músicas” que correspondem as mais variadas multiplicidades de gêneros musicais existentes no planeta.

Colaborador 2, ao entrar na universidade, em 2019, aprendeu muitas coisas musicais como: “as notas, quais são... é... tipos de música, a batida, melodia, essas coisas assim a gente. Eu praticamente aprendi um pouco. Mas é... eu vou aprender mais ainda assim”. O Colaborador 2 demonstra ter mergulhado no ensino de música ofertado pela universidade, citando termos da gramática musical, do poder colonizador como “notas” “melodia”, apresentando uma satisfação pelo aprendizado e o desejo de aprender ainda mais.

O Colaborador 3, ao contar sobre suas experiências de práticas musicais no curso em que se fez presente a cultura Apinajé, considera as aulas de música da LEdoC como um caminho de aproximação e reencontro dele com a música da própria cultura ao narrar: “mas as aulas de música que eu tive no curso ne nos trouxe de volta pra pra, é, eu ver né um pouco da música que o nosso povo tinha, utilizada dentro da comunidade né”. Na LEdoC, mesmo não sendo apresentado nas Ementas das disciplinas de música conteúdos direcionados a cultura indígena, exceção algumas referências bibliográficas que encontramos no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), o colaborador evidencia que vivenciou momentos na Universidade com a musicalidade de sua aldeia. Talvez isso tenha ocorrido em virtude da proposta do curso que consiste em valorizar as vivências e experiências dos educandos. Essa posição do Colaborador 3 em se voltar para a música de sua etnia é uma forma de descolonizar a mente (FANON, 2008) em que o colonizado usa a sua cultura como um mecanismo de defesa antes o colonizador, sendo uma forma de libertação de seu povo. Essa situação de se aproximar da música de seu povo quando adentrou à universidade ocorreu também com Júlio Kamêr Apinajé quando foi estudar na Universidade Federal de Goiás



Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

(UFG). Kamêr Apinajé (2020, p. 19) apresenta “Por meio de atividades acadêmicas aprendi músicas que são ligadas às queimadas e ameaçam o território Apinajé”. No entanto, por outro lado, a música ocidental foi muito importante para o Colaborador 3, pois pode conhecer a música do não indígena e que o deixou muito impressionado. Ele disse:

eu tive é... a oportunidade de conhecer ne como são as músicas né que eram assim é... cantadas, cantadas em eventos né, a música não nossa né, em que eu também que eu pensava que não tinha aquelas notas pretinhas né, acordes, instrumentos né, e também o uso desses instrumentos eu acreditava que era assim ne, as coisas que não tinha é aquelas notas para ser usadas é através dessas aulas é eu pode é perceber que todas, todas instrumentos né , todos os acordes, tudo isso está relacionado à música (COLABORADOR 3, 2021).

O colaborador faz separação entre músicas peculiares de sua origem e músicas que não pertencem a sua comunidade e se admira com a variedade de elementos presentes na música do não indígena como acordes, instrumentos e notas, que para ele é muito interessante. Isso remete ao que Fanon (1968) chama de processo de conscientização do intelectual colonizado, que ele divide em três níveis. No primeiro nível, o intelectual colonizado assimila a cultura do colonizador. No caso do Colaborador 3, ao adentrar ao curso, passou a reconhecer elementos da gramática universal da música que estão embasados em uma cultura europeia. Isso é o que Queiroz (2017) denomina modelo de ensino canônico. Para o autor, está “baseado, sobretudo, na imposição da cultura musical erudita europeia”, (...) marcaram, de forma absoluta, a educação musical brasileira institucionalizada” (QUEIROZ, 2017, p.100). Ao dizer “cantadas em eventos”, o colaborador se refere a festas profanas que costumam acontecer dentro das aldeias e que, muitas vezes, ocorrem com a presença de aparelhagens o que não é comum na cultura dos povos originários, mas que também é assimilada pelos Apinajé. No segundo nível desse processo, o intelectual colonizado relembra as suas tradições, quem é ele, evocando lembranças de si e do seu povo. No caso do Colaborador 3, ele se volta à música da sua comunidade ao dizer: “o ensino da música foi muito importante para mim, pois me trouxe de volta pra música da minha... do meu povo né!”. O Colaborador 3 traz, à tona, a vida musical dos Apinajé. Por fim, no terceiro nível, o intelectual colonizado vai à luta contra o colonialismo, no entanto, como diz Fanon (1968), com as armas do próprio colonialismo. No caso do Colaborador 3, ele se apropriou da escrita e da língua portuguesa elaborando seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC sobre a música Apinajé. Como nos diz Wayna Kambeba, sobre a escrita sendo um instrumento de luta: “os povos conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta



Interculturalidade: notas a partir de estudo com acadêmicos Apinajé

importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade” (WAYNA KAMBEBA, 2018, 128 p.39). A luta do Colaborador 3 é pela manutenção da música Apinajé. O seu TCC teve como título “A MÚSICA DO POVO PANHÍ: um estudo com cantores indígenas da Terra Apinajé”.

A indígena mulher acadêmica Apinajé Colaboradora 4, ao contar sobre suas experiências de práticas musicais no curso que se fez presente a cultura Apinajé, considera as aulas de música da LEdoC muito interessante, pois possibilitou o reconhecimento, ou seja, as diferenças entre a música da sua cultura e as demais músicas. Colaboradora 4 acredita que tem aprendido muitas coisas, como cantar algumas músicas:

Aprendi muita coisa nesse curso que até hoje, e até hoje estou, estou fazendo esse curso, que estou me esforçando pra mim terminar, né e não desistir. Mas pra nas mulheres indígenas é muito difícil, mas eu estou me esforçando pra mim terminar esse curso. Estou gostando muito desse curso. Aprendi cada coisa nesse curso. Bom, na disciplina de música eu aprendi, aprendi a cantar algumas coisas, algumas músicas já é diferente da nossa cultura né. Até hoje o que eu aprendi é cantar algumas coisas (COLABORADORA 4, 2021).

Além de enfatizar o gosto pela LEdoC e o aprendizado que adquiriu na Disciplina de Música, como cantar, a Colaboradora 4 apresenta a questão da mulher indígena está cursando um curso superior, que é uma situação muito difícil para algumas, pelo motivo de ter de deixar a família e ir para a cidade estudar.

Considerações finais

O termo Interculturalidade subsidiou o trabalho por compreendermos que os projetos voltados para as populações indígenas devem estar focados em perspectivas interculturais, e a interculturalidade crítica (WALSH, 2013) foi utilizada por defender a inserção de característica que envolve a sociedade como um todo, por meio de um processo de construção democrática.

Para tanto, partimos do pressuposto de que os indígenas acadêmicos, ao chegarem à universidade, trazem consigo suas vivências e experiências musicais, entretanto, a música faz parte de suas vidas e exerce certa influência em suas práticas culturais, então precisa ser incluída em suas aprendizagens na sala de aula por meio da interculturalidade.

Interculturalidade: notas a partir de estudo com acadêmicos Apinajé

Partindo da realidade sociocultural do aluno, o educador promove a interculturalidade e dá voz as minorias no processo de ensino e aprendizagem.

Esses conhecimentos teóricos sobre interculturalidade pode ser o ponto de partida para educadores que atuam em ambientes que preveem práticas educativas interculturais, para compreensão do mundo além do que foi estabelecido pela cultura ocidental.

Agradecimentos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Aos Acadêmicos Indígenas Apinajé da Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos – Artes (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) da UFNT de Tocantinópolis (TO).

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2019.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 09.06.2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2012. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso: 21.09.2020.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educación Intercultural Crítica: Construyendo Caminos.** WALSH, Catherine(Org.). **Pedagogías Decoloniales.** Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.



Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Prefácio de Jean Paul Sartre. Tradução de José Laurêncio de Melo. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008. GORDON, Lewis R., “Prefácio.” in: FANON, Frantz, *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Educação Intercultural: Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: paz terra:1987.

GAIVIZZO, S. B. Povos indígenas e seu movimento de luta pela efetivação do direito coletivo à educação superior no território latino-americano. **Revista Trabalho Necessário**. 17(34), 130-152. 2019. Disponível: <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38131> Acesso: 24.05.2021.

GRANDO, Beleni Salete; HASSE, Manuela. Índio Brasileiro, integração e Preservação. FLEURI, Reinaldo M.(Org.). **Intercultura: Estudos Emergentes**. 1. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. 150p.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. 2ª Ed. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2013.

HERBETTA, Alexandre; LANDA, Mariano Báez. Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**/ Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.). – Bilingue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

KAMÊR, Júlio Ribeiro. Gernhõxwỳnh Nywjê: fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020. 60 p. :(**Alfabecantar: cantando o Cerrado vivo**, 1)

KAMÊR APINAJÉ, Júlio. Processo de Educação Intercultural: Possíveis reflexões. Educação Indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político= **Educación indígena e interculturalidad: um debate epistemológico y político** / Mariano Báez Landa; Alexandre Ferraz Herbetta (Org.) – bilíngue – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p. 74- 81.

KAYAPÓ, E. e SCHWINGEL, K. (Orgs.). **Universidade: território indígena**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <<http://ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2020.



Interculturalidade: notas a partir de estudo com academicos Apinajé

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música : perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande*, v. 23, n. 45, p. 99-124, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 201-246. Disponível:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_d_o_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso: 15.11.2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad**. *PcniIndig*. 13(29): 11-20, 1992

SILVA, Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). 11. Ed., - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção (recurso eletrônico) Dorrico, Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner(Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 51-74.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385 p.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Catherine Walsh (Org.) Serie Pensamiento Decolonial. Tomo II. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y(re)vivir. Catherine Walsh (Org.). Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em:
<http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturalidad-ydecolonialidad.pdf>. Acesso: 09.10.2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e-re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Tradução: Maria Angélica Lauriano. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

WAYNA KAMBEBA, Márcia. **Literatura indígena**: da oralidade à memória escrita. *Literatura indígena brasileira contemporânea*: criação, crítica e recepção (recurso eletrônico) Dorrico, Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner(Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39 - 44.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida,. São Paulo, Editora HUCITEC, 1997.

