

## > CURRÍCULOS MAIS MUSICAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE TRANSFORMAÇÕES EM MATRIZES CURRICULARES INDÍGENAS, ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS

**ALEXANDRE HERBETTA**

> Universidade Federal de Goiás

### RESUMO >

Este texto busca refletir sobre o potencial presente em musicalidades indígenas enquanto práticas pedagógicas contra-hegemônicas, as quais vão de encontro à colonialidade do ser, do poder e do saber, observada muitas vezes em instituições escolares indígenas e, também, na universidade. Desta forma, especificamente, busca-se descrever dois processos de transformação curricular nos quais a música atua enquanto possibilidade de prática decolonial e em contraposição à imposição de uma matriz eurocêntrica de conhecimento. Um destes processos se dá em escolas indígenas que participam do projeto do Núcleo Takinahaky da Universidade Federal de Goiás, o outro se dá no próprio currículo do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural vinculado ao mesmo núcleo.

### PALAVRAS-CHAVE>

Música; Decolonialidade; Indígenas; Escola; Universidade.

# > CURRÍCULOS MAIS MUSICAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE TRANSFORMAÇÕES EM MATRIZES CURRICULARES INDÍGENAS, ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS

ALEXANDRE HERBETTA

> alexandre\_herbetta@yahoo.com.br

Doutor em Ciências Sociais  
Universidade Federal de Goiás

*Tepe ti japê (Procurando um peixe grande)*  
*tepe ti (Estou a procura de um peixe grande)*  
*Tepe ti japê wa apu xà ne cô ca ampu (Olhando para a água)*  
*mã iparr ri pê mã (Ouvindo um filhote de soco)*  
*craw kra a re xà ne cô ca ampu (Olhando para o soco)*  
*Canto Mehi Krahô*

## 1 Introdução

Este texto trata de ações realizadas no âmbito do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em relação às transformações curriculares que passam a valorizar de maneira mais intensa as musicalidades indígenas, entendidas em sua diversidade. O NTFSI existe há 13 anos e atualmente conta com cerca de 300 discentes pertencentes a 28 povos indígenas, por exemplo, os Apinajé, Bororo, Kayapó, Gavião, Guajajara, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Tapirapé, Tapuio, Timbira, Xakriabá, Xavante, Xerente, Waurá, Yawalapiti, abrangendo ampla região e tendo como espaço importante a bacia dos rios Araguaia e Tocantins. Atua, portanto, em dezenas de escolas indígenas da região.

Um de seus objetivos centrais é a transformação dos currículos das diversas escolas indígenas que participam do referido projeto. Parte-se do pressuposto que para uma mudança efetiva na educação escolar indígena, antes relacionada às políticas integracionistas, ou seja, de apagamento da diferença étnica, deve-se promover transforma-

ções profundas em estruturas e dinâmicas centrais dos processos educativos, como no Projeto Político e Pedagógico (PPP) e na matriz curricular de cada escola. No mesmo sentido, enquanto colabora em processos transformativos em escolas indígenas, o próprio espaço do NTFSI promove transformações interessantes na universidade, como se verá.

Desta forma, especificamente, descrevo e analiso brevemente dois processos de transformação curricular nos quais a música atua enquanto possibilidade de prática decolonial por meio do acesso às epistemologias indígenas e em contraposição à imposição de uma matriz eurocêntrica de saber, que diminui a importância das musicalidades em geral. Busco aqui, então, refletir sobre o potencial presente em musicalidades indígenas enquanto formadoras de pessoas por meio de práticas pedagógicas contra-hegemônicas que se colocam contrárias à lógica da colonialidade, observada muitas vezes em instituições escolares indígenas e, também, na universidade.

Parto de minha observação e participação nos processos de transformação curricular em tela, da leitura de documentos produzidos no processo como os Projetos Políticos Pedagógicos, da leitura especialmente de literatura indígena sobre a questão, produzida no âmbito do NTFSI, e de literatura decolonial, para apresentar e descrever brevemente estes movimentos musicais e decoloniais que a despeito de obstáculos relacionados a mecanismos ainda coloniais na universidade brasileira lograram algum sucesso.

A literatura indígena busca dialogar e trazer para o centro da análise aportes teóricos elaborados por intelectuais indígenas, os quais, em trajetória acadêmica ou não, participam das ações junto ao movimento indígena e na constituição de uma nova educação escolar indígena. Parto do pressuposto que tais intelectuais têm acesso e possibilidade de expressar profundamente temas contemporâneos por meio de suas distintas epistemologias. A literatura decolonial tem como base o grupo modernidade/colonialidade, constituído na década de 1990, e busca colocar em diálogo alguns dos princípios e aportes apresentados por autores e autoras que se posicionam neste campo. Assim, penso a questão da música enquanto prática decolonial por meio de uma discussão epistemológica e política, refletindo sobre mecanismos e práticas coloniais, tomando como base a ideia de que a colonialidade é uma lógica de dominação ainda presente no mundo ocidental.

Neste cenário, para a professora indígena Creuza Prumqwyj Krahô, que vive na aldeia Sol/Terra Indígena Kraholândia, no Tocantins, egressa do NTFSI, por exemplo,

a música indígena deixa as pessoas alegres e saudáveis, e na escola pode incentivar o aprendizado dos alunos. Por isso, ela busca utilizar a música como prática pedagógica em suas aulas. Segundo Prumqwyj (2017),

O mundo depende do ritmo do maracá. O maracá pode ser usado para proteger nossos corpos de doença ou do espírito mal. O pajé usa o maracá para trazer o espírito vivo para o corpo da pessoa viva, de volta. Isso é o que o maracá protege. As crianças devem saber o valor do maracá, devem entender o movimento do maracá (PRUMQWYJ, 2017, p.17).

Para o professor Gregório Huhte Krahô, da mesma Terra Indígena, discente do mesmo núcleo,

A música para as crianças é a saúde. Ela educa, produz felicidade e agrupa todas as espécies, produzindo o hábito de crescimento para a vida. No contexto mehĩ (indígena) a música é vivência, trabalho, festa, fartura e união. Constitui também vantagem no modo de viver, na própria sociedade indígena, saber numerar e separar as coisas (HUHTE, 2017, p.15).

Na mesma direção, Marcos Kalari Javaé, da Ilha do Bananal no Tocantins e egresso do NTFSI, aponta a relevância da pesquisa musical para a educação escolar. Para o autor,

[...] minha pesquisa foi proporcionando à comunidade com a intenção de manter as músicas do Povo Javaé, não só na memória, mas sim, em forma de registro em escrita, áudio e vídeos. Para que esse povo exista, com a sua identidade própria, no seu território existente. A única importância que tenho certeza é a de garantir a permanência dessas músicas, através de registros, em forma de escrito, gravações em áudio e vídeos. Para que garanta as novas gerações a possibilidade de conhecerem, aprendendo as músicas, línguas, histórias próprias e fortalecendo o povo Javaé (KALARI, 2014, p. 9-10).

A importância e centralidade da música indígena em processos de formação é observada igualmente por outra professora do NTFSI. Segundo Pechincha (2016, p. 376)

[...] como sentem que não mais contam hoje com as condições ideais para assegurarem essa memória, veem no registro escrito e audiovisual dos cantos e ritos um recurso à mão para garantir o seu conhecimento pelas gerações futuras e estão envidando esforços para a sua introdução nos currículos escolares. A atenção dirigida aos cantos krahô se faz, portanto, impulsionada pela necessária problematização da relação entre a ação da escola e práticas culturais krahô, com foco nas implicações da transposição das segundas para o âmbito dos currículos escolares, entendida como oportuna pelos professores krahô (PECHINCHA, 2016, p. 376).

Ela é observada igualmente em outras partes do mundo. Para Chilisa (2012), por exemplo, que trabalha com populações nativas em Botsuana/África

[...] uma análise das músicas mostrou como as mulheres encontraram maneiras criativas de resistir à dominação patriarcal por seus homens e a curar usando a música como voz. A música e a dança permitiram que as mulheres revivessem suas experiências, entrassem em seus mundos e expressassem seus sentimentos mais íntimos (CHILISA, 2012, p. 343, tradução do autor).

## 1.1 A importância de um currículo mais musical e descolonizado

Considerando a centralidade das musicalidades indígenas em dinâmicas rituais e cotidianas (MENEZES BASTOS, 2007), a ausência da música nos currículos de escolas indígenas aponta fortemente para o processo colonialista presente na implementação das escolas nas aldeias. Nesta direção, Dantas (2015, p. 94) afirma que a construção do currículo não pode ser vista como neutra, mas “ao contrário, a seleção dos conteúdos e conhecimentos é reflexo de uma atitude política”. A desvalorização da educação musical e o sumiço da música nas matrizes curriculares das escolas indígenas apontam, portanto, para aspectos importantes da política educacional, para a política indigenista e para o que se pensa acerca da formação de subjetividades no país.

Dantas trata ainda da noção de currículo colonizado (2015, p. 27). O autor analisa o currículo de filosofia no Paraná/Brasil e conclui que o mesmo é elaborado em bases eurocêntricas, pois ignora e distorce noções de uma filosofia africana. Da mesma maneira, ignorar o potencial da música enquanto modo de formação de pessoas é distorcer princípios fundantes dos regimes de conhecimento ameríndios – e outros, e no caso da educação escolar, aponta para uma pedagogia colonialista (HERBETTA, 2017).

No currículo escolar indígena, a música passa a ser percebida, portanto, como de menor valor frente a outras áreas do saber e a educação musical passa a ter um valor hierárquico inferior a, por exemplo, ciências ou matemática. Para Wallerstein (1996) isto se dá pela percepção – colonialista – de uma hierarquia entre os saberes e áreas de conhecimento. Para o autor,

A criação das múltiplas disciplinas das ciências sociais inseriu-se no esforço global empreendido pelo século XIX no sentido de garantir e de fazer avançar um conhecimento «objectivo» sobre a «realidade» na base de achados empíricos (entendidos por oposição ao trabalho de «especulação»). O intuito era «aprender» a verdade, em vez de a inventar ou intuir (WALLERSTEIN, 1996, p. 30, tradução do autor).

Sendo assim, os saberes relacionados à intuição, criação e subjetivação são posicionados de maneira inferior aos saberes ligados às questões objetivas, concretas e diretas. Para o mesmo autor, nesta hierarquia de saberes,

[...] num dos extremos situava-se a matemática (uma actividade de natureza não empírica), e logo encostada a ela as ciências naturais experimentais (perfiladas, por sua vez, numa espécie de ordem decrescente segundo o respectivo grau de determinismo – a física, a química, a biologia). no extremo oposto achavam-se as humanidades (ou artes e letras), começando pela filosofia (contraponto da matemática enquanto actividade não empírica), seguida do estudo das práticas artísticas formais (as literaturas, a pintura e a escultura, a musicologia), que na sua prática concreta se aproximavam muitas vezes da própria história, ao prefigurarem-se como uma história das artes (WALLERSTEIN, 1996, p. 26, tradução do autor).

Desta forma, outros regimes de conhecimento, como os dos indígenas, que têm como base a oralidade e outras formas de expressão são muitas vezes ignorados nos processos de ensino e aprendizagem observados nos currículos escolares. Deixa-se de lado igualmente a própria Constituição Federal que em seu artigo 210 garante o direito, na educação fundamental, de cada escola indígena ter como base seus modos próprios de aprendizagem.

A música é, então, duplamente desqualificada na matriz curricular das escolas indígenas. Uma por conta de ser percebida com menor importância do que outras disciplinas. E outra por ser entendida epistemologicamente enquanto um domínio menor para a produção de saberes e pessoas.

Para Lander (2005, p. 27),

[...] as categorias, conceitos e perspectivas [eurocêtricas] (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou do tradicional em todas as outras sociedades (LANDER, 2005, p. 27, tradução e grifo do autor).

Pode-se dizer, então, e está aí a proposta deste texto, que o desafio de se revalorizar as diversas musicalidades indígenas em distintas matrizes curriculares, constitui uma atitude pedagógica decolonial no sentido de Maldonado Torres (2016), pois problematiza e rompe com pressupostos fragmentários e reducionistas, típicos de uma epistemologia eurocentrada, a qual busca neutralizar o domínio das artes e o potencial musical. Para o autor “o que chamo aqui de atitude decolonial encontra suas raízes nos

projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (TORRES, 2016, p. 88).

Aventa-se aqui, portanto, a hipótese de que um currículo sem base musical, ao menos em muitos contextos indígenas, é o mesmo que um currículo colonizado, já que tais populações possuem, de distintas maneiras, a música enquanto centralidade na formação de pessoas e na produção do conhecimento. Um currículo mais musical nestes casos, aponta, portanto, para a desconstrução da lógica da colonialidade e pode romper com situações de violência epistêmica.

## **2 Tema contextual: a possibilidade de currículos mais musicais nas escolas indígenas**

O Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, centro do NTFSI, tem como objetivo a formação em nível superior de professores e professoras indígenas. Assim, a maioria de seus 300 discentes são efetivamente docentes nas escolas indígenas de suas aldeias. Muitos deles, inclusive, são lideranças importantes em seus povos e regiões.

Para o PPP do curso,

A finalidade deste projeto é contribuir com os indígenas na solução de seus problemas e de atender às suas solicitações no que toca ao tipo de profissional que eles desejam e precisam para desenvolver seus projetos econômicos e, conseqüentemente, fortalecer sua cultura e língua, com o fim de elevar sua autoestima. Trata-se de aspectos importantes para a sobrevivência dos indígenas como povos etnicamente diferenciados. Espera-se com essa licenciatura que o professor indígena tenha acesso a uma formação que lhe permita trabalhar com ensino monolíngue, bilíngue ou outro. Com a formação proposta pelo curso ora apresentado, o professor formado será não apenas um especialista, mas um profissional capaz de contribuir com a melhoria do ensino em sua comunidade (PIMENTEL DA SILVA; et al, 2006, p. 11).

Alguns dos objetivos específicos do NTFSI são

[...] proporcionar condições teórica e prática para a elaboração do currículo pleno das escolas indígenas, em conformidade com a realidade, com os projetos sociais e reivindicações das comunidades; -- adotar políticas de valorização das línguas e culturas maternas; -- propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de revitalização/manutenção das línguas e culturas indígenas (PIMENTEL DA SILVA; et al, 2006, p. 13).

O currículo do NTFSI é composto por estudos complementares como Inglês Intercultural, Português Intercultural, Matemática Intercultural e Informática e por Te-

mas Contextuais como Arte e Artesanato Indígenas; Biodiversidade do Cerrado; Direitos Indígenas entre outros. Note-se que este currículo não é composto por disciplinas, as quais apontam para a fragmentação e hierarquização dos saberes. Segundo Pimentel (2013), podemos entender o tema contextual

[...] como uma ação pedagógica que rompe com o tecnicismo praticado no ambiente escolar, o qual rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio e o insere num compartimento, que é aquele da disciplina cujas fronteiras destroem arbitrariamente as condições do diálogo entre ciências e os mais distintos conhecimentos (PIMENTEL DA SILVA, 2013, p. 86).

Para Pocuhto et al (2017), professora na Escola Indígena 19 de Abril na aldeia Manoel Alves Pequeno, Terra Indígena Kraholândia,

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

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

Desta forma, conhecimentos que são repassados de geração para geração agora vão à sala de aula. Além disso, com o tema contextual os alunos têm a liberdade de participar das festas culturais realizadas pela comunidade e também aprender a praticar a corrida de tora, corrida de flecha, trabalhar na roça, pescar ou então caçar junto com os caçadores da aldeia. Isto significa que a escola se preocupa com a valorização da nossa própria cultura (POCUHTO et al, 2017, p. 24).

A dinâmica do tema contextual é a base dos processos de ensino e aprendizagem estabelecidos no NTFSI. E a partir do núcleo, nas escolas indígenas. Para Herbetta (2017, p.192-193),

A dinâmica do tema contextual é chave para o processo de atualização cultural e para a formulação de novas matrizes curriculares. Ela é a base destas novas matrizes e constitui um dos aspectos mais inovadores da produção dos PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) em tela. A noção de tema contextual é a base também do NTFSI, onde os professores indígenas tiveram contato inicial com ela (HERBETTA, 2017, p.192-193).

Para a conclusão do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural em referência são necessários 5 anos (no máximo 7 anos), nos quais se cumprem

os créditos requeridos. Nos primeiros dois anos do curso todos os discentes cursam uma matriz curricular básica composta por temas contextuais e estudos complementares. A partir do terceiro ano cada discente opta por seguir uma matriz curricular específica para as áreas da natureza, cultura ou linguagem.

Ao longo destes últimos três anos, cada aluno deve produzir um relatório de estágio docência, baseado em atividades pedagógicas desenvolvidas a partir das respectivas escolas indígenas. Assim, cada discente produz, por meio dos componentes curriculares Estágio Supervisionado 1, 2, 3, 4, 5, e 6, atividades em suas escolas de modo a refletir e praticar as noções de interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade. As atividades do Estágio Supervisionado se dão especialmente a partir da dinâmica do tema contextual.

Cada professor indígena que cursa Licenciatura Intercultural Indígena deve produzir na matriz específica igualmente o que chamamos Projeto Extraescolar, a partir dos componentes curriculares Projeto Extraescolar 1, 2, 3, 4, 5, e 6. Esta atividade deve ser realizada obrigatoriamente na língua materna e consiste em uma espécie de pesquisa-ação realizada na/com a comunidade. Deve-se, portanto, coletivamente identificar demandas comunitárias, sistematizar o conhecimento sobre o tema em questão, que pode ser intracultural como a pintura corporal, as ervas medicinais, a alimentação tradicional e intercultural como a exploração capitalista do babaçu, as queimadas no território e o abuso do álcool e, a partir daí, fazer com que a comunidade se envolva em ações relacionadas ao tema, por meio de oficinas, reuniões, rituais, caçadas coletivas etc.

No mesmo sentido, para Rappaport (2007) tais processos tratam da

[...] produção coletiva de veículos conceituais que remontam tanto a um corpo de teorias antropológicas quanto aos conceitos desenvolvidos por nossos interlocutores. Em essência, este empreendimento tem o potencial de criar formas de teoria que a academia contempla apenas parcialmente pelo seu conteúdo (RAPPAPORT, 2007, p. 204, tradução do autor).

Os temas escolhidos para ambas as atividades – estágio docência e projeto extraescolar – muitas vezes se relacionam à música.

O Projeto Extraescolar de Julio Kamêr Apinajé (2013), professor na Escola Tekator, aldeia Mariazinha, por exemplo, tem como centro a ideia de que para se proteger o território Apinajé das queimadas e assim manter seus recursos naturais intactos, garantindo a sustentabilidade, é preciso também cantar as músicas tradicionais. A partir daí, Kamêr cria práticas pedagógicas relacionadas ao tema e propõe mudanças no currículo da escola indígena onde atua.

Para Kamer e Herbetta (2018), o povo Panhĩ conversa com a natureza por meio de cantos filosóficos. Segundo ambos, para se proteger o território das queimadas, é preciso, dentre outras coisas, cantar as músicas tradicionais. Algumas músicas têm relação especial com lugares do território, os quais possuem recursos específicos, como o babaçu, que são constituintes de artesanatos, terapêuticas, da organização social, possuem história e música. Assim, cantar determinadas canções colabora com a sustentabilidade da população, do território e do mundo. Em oposição, destruir parte do território para gerar capital para poucos é evidente, implica destruir não só o território, mas todo esse conhecimento espiritualizado e ancestral, que é aprendido da/com a natureza e desarranjar uma série de relações já estabelecidas.

A pesquisa-ação do Projeto Extraescolar de Gregório Huhte Krahô (2014) também trata da musicalidade. Para ele, ao estudar a música Krahô, os alunos têm contato com outros saberes, como a história, a geografia e até mesmo a matemática. Assim, “desde sempre, o mundo Krahô tem a ver com a relação entre a esquematização de dominar músicas e estudo de matemática local” (HUHTE, 2014, comunicação oral). Sua pesquisa aponta para a importância da noção de exatidão – presente na música e na matemática – para o modo de ser Krahô. Huhte diz ainda que “as músicas são da natureza... e devem ser cantadas de maneira exata para a sustentabilidade... aprendemos a cantar pelos pássaros, árvores, rio, céu e outras espécies, não tem música inventada” (HUHTE, 2014, comunicação oral). A partir de seu projeto extraescolar Huhte propõe e promove transformações na Escola Krokroc, da aldeia Cachoeira/Terra Indígena Kraholândia.

Para Pocuhto et al (2017) se referindo a atitudes decoloniais e musicais na escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno/TI Kraholândia,

Nós costumamos levar um cantor ou uma cantora na sala de aula para que ensinem cantando, revalorizando a relação entre crianças, jovens e anciãos. Escrevemos no quadro a letra da música e ensaiamos as músicas escolhidas. Além de serem cantadas para a comunidade, elas podem ser apresentadas através de ilustrações, indicando as relações e condutas dos animais e da natureza. As músicas expressam a forma como vivem e a importância deles na natureza (POCUHTO et al., 2017, p. 25).

Segundo a mesma autora,

A música é muito importante para a cultura mehĩ. A música alegre e conta a forma como os seres vivem e se relacionam com a natureza, com os rios, as árvores, as frutas, os insetos, a água, o sol, a lua e os pássaros. Todas as músicas são relacionadas aos seres da natureza, das plantas, das frutas e das árvores (POCUHTO et al., 2017, p. 25).

Ainda para Pocuhto, aprender a musicalidade de seu povo tem a ver com o entendimento de regras fundantes de entendimento do mundo e de formação das pessoas,

[...] na nossa cultura, quando alguém quer ser uma cantora ou um cantor deve respeitar as regras, dentre elas a do resguardo para ter a voz afinada. Sem música, por exemplo, não há festa cultural. Cada festa cultural tem suas músicas específicas. A cantoria (me hōkrepōj) deve ser realizada em todas as festas culturais (POCUHTO; et al., 2017, p. 25).

Tal afirmação em relação à música é similar ao que Lourenço (2008) observa entre os Javaé, da Ilha do Bananal, no Tocantins, Para a autora,

O mundo sonoro Javaé possui uma série de categorias de músicas cantadas pelos Aruanãs de acordo com a noção de temporalidade do dia e da noite: as músicas noturnas (bèdèsò wii entre 20 e 23 horas), as músicas da madrugada (bi(k)urana wii entre 3 e 6 horas), as músicas matutinas divididas em dois horários (rudi wii entre 6 e 7 horas, e iwisitòbòrèhè e iwisirèhè entre 9 e 10 horas), as músicas entre o fim da manhã e à tarde (iwiidohotinà entre 11 e 17 horas), e as músicas vespertinas (txiorò wii entre 16 e 18 horas (LOURENÇO, 2008, p.216).

Entre a mesma população indígena, Kalari, egresso do NTFSI, aponta que a musicalidade Javaé tem a ver com o desenvolvimento de algumas capacidades importantes para a pessoa Javaé. Segundo o autor,

No povo Javaé o cantor e compositor já tem um mestre de música também identificado como NOHOTIWII “boa audição” ou “com bom ouvido” para aprender música ou RAKYWII, “boa memória,” ou “ainda como INY NOHOTITERE”, “gente que aprende rápido” (KALARI, 2014, p. 19).

Para o mesmo autor deve-se

[...] através de registros, em forma de escrito, gravações em áudio e vídeos. Para que garanta as novas gerações a possibilidade de conhecerem, aprendendo as músicas, línguas, histórias próprias e fortalecendo o povo Javaé... Lembrando que existem as outras músicas, existentes desses Iraso/aruanãs, são dos próprios Iraso/aruanãs. (KALARI, 2014, p.10-16).

Entre os Canela, pode-se observar o mesmo processo de busca por práticas pedagógicas musicais, as quais possuem um caráter decolonial e propõem mudanças curriculares profundas. Em etapa de estudos em Goiânia, Ricardo Canela, discente do NTFSI, por exemplo, afirmou que a partir dos projetos do núcleo e em reunião com sua comunidade no pátio central da aldeia, decidiu-se que a escola deveria trabalhar com cantoria toda quarta-feira, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Segundo o mesmo professor, a música é fundamental para a formação das crianças.

Nesta direção, estas musicalidades, considerando suas particularidades, parecem registrar ou codificar um conjunto de saberes, capacidades, relações, regras e informações que apontam para a relação de cada população com o mundo. Nos cantos há personagens marcantes, histórias relevantes, lugares especiais, práticas e condutas adequadas, palavras e sentidos especiais, assim como percepções do universo. Pode-se dizer que tais músicas constituem uma matriz de saberes.

Nos processos descritos, tal potencial passa ser realizado e efetivado nas escolas indígenas, que passam a tratar das distintas musicalidades na medida das possibilidades das dinâmicas escolares. Note-se que para ir para a escola, a música passa por um processo de adequação às características institucionais escolares. Isto ficou muito claro nos momentos de reelaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, por exemplo.

Entre o povo Gavião, do sul do Maranhão, o processo de transformação curricular também se encontra em desenvolvimento. Entre 2013 e 2015 o NTFSI abriu duas turmas para o Curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. O objetivo do mesmo era a elaboração de novos Projetos Políticos Pedagógicos para cada escola indígena. No Brasil o PPP é o documento base de funcionamento das escolas. Neste sentido, é fundamental sua reformulação para a refundação da educação escolar indígena.

Jonas Polino Gavião coordenou a elaboração do novo PPP da Escola Indígena Crÿ'tohmre Cahohw da Terra Indígena Governador. Para ele a musicalidade indígena é central na elaboração das dinâmicas pedagógicas presentes na proposta do documento. Segundo Polino (2015),

Diante do exposto, um dos eixos centrais do PPP Gavião são as festas. Nelas, pode-se praticar os domínios acima mencionados em conexão – movimento. O povo Pyhcop Cati ji (Gavião) sempre vem realizando as suas festas tradicionais. Todavia é preciso fortalecer a participação de jovens e crianças na organização desses eventos, já que atualmente temos apenas nove (9) cantores nas aldeias da T.I Governador. Assim, é importante envolver as crianças e jovens nas festas tradicionais, de forma que elas sejam ensinadas pelos cantores no pátio e na escola. As crianças e os jovens, participando fora da escola junto com os organizadores de festa, aprenderão sobre os cânticos (os que são cantados pela manhã, à tarde, à noite e de madrugada), cânticos das festas, as pinturas usadas nas festas, uso de matéria-prima que são usados nos adornos. Aprendendo a organização de subgrupos, que tipo de cântico (música) aquele subgrupo canta, e se é para se pintar horizontal ou vertical. Tudo isso porque são os nomes que definem se a pessoa faz parte daquele subgrupo (POLINO, 2015, p. 10).

Boa parte destas experiências estão registradas. O NTFSI possui uma inovadora política editorial que tem como objetivo a publicação de livros acadêmicos, didáticos

e paradidáticos, em língua indígena, bilíngue ou mesmo em português, que tenham como base os saberes indígenas e as propostas de transformação da educação escolar indígena. Destacam-se aí a coleção “Documentação de Saberes”, publicada em 10 volumes com o conjunto dos projetos extraescolares produzidos ao longo dos últimos 13 anos, alguns livros publicados junto ao projeto PIBID-Diversidade e a “Revista Articulando e Construindo Saberes” (<https://www.revistas.ufg.br/racs>), que busca apresentar contribuições de intelectuais indígenas e não indígenas atuantes na América Latina sobre os temas da interculturalidade e decolonialidade.

Neste cenário de produção de conhecimento, dentre outras coisas, voltado para a importância das diversas musicalidades indígenas e levando-se em consideração as particularidades epistemológicas de cada população, pode-se perceber que de maneira rica e diversificada há distintas possibilidades de uso da música na escola, o que aponta para o fato de que currículos mais musicais têm a potencialidade de produzir uma escola mais próxima dos modos próprios de ser e existir das populações indígenas.

Para Pocuhto et al,

As músicas são fundamentais e necessárias. Elas devem ser ensinadas. Elas estão presentes no dia a dia e são relacionadas à natureza. Por isso são dinâmicas, alegres e unem a comunidade no pátio da aldeia. Elas fortalecem nossa identidade e cultura (POCUHTO et al, 2017, p. 25).

## 2.1 A música na matriz curricular do NTFSI/UFMG

O Curso de Licenciatura em Educação Intercultural atua por meio da pedagogia da alternância. Desta forma possui etapas de estudo em Goiânia e nas Terras Indígenas, garantindo aos discentes indígenas a participação em suas redes rituais, familiares e profissionais, em suas aldeias e territórios. Assim como proporciona uma relação próxima entre docentes não indígenas, a universidade e as populações indígenas. As etapas em Goiânia acontecem entre janeiro e fevereiro, e entre julho e agosto. Elas normalmente possuem 35 dias e são divididas entre as aulas dos temas contextuais e estudos complementares. A chegada de cerca de trezentos discentes indígenas em Goiânia altera substancialmente a vida universitária e de bairros próximos. As etapas em Terra Indígena acontecem entre março e junho, e entre setembro e novembro.

Em Goiânia, todos os sábados se realiza o que podemos chamar de “Seminários de Apresentação das Pesquisas”, os quais conferem créditos em atividades extras obrigatórias no currículo. Nestes momentos normalmente dividimos as apresentações em temas gerais como Novas Práticas Pedagógicas, Ensino de Natureza, A dinâmica dos

temas contextuais etc e os discentes apresentam suas pesquisas, avanços e dificuldades, especialmente relacionadas às atividades de estágio supervisionado e projeto extraescolar.

É interessante notar que estes momentos de sábado são também musicais. E, portanto, é bastante comum que um discente de um povo específico antes de apresentar sua pesquisa chame seus parentes à frente, no palco, e que então façam um canto tradicional de seu povo. Isto acontece com todos os povos indígenas. Desta forma iniciamos o dia e as atividades com cantos de distintas matrizes e características, seja o canto forte, marcado e intenso Xavante, seja o canto mais feminino Guajajara, seja o canto poético, mais baixo e fluido Timbira. O maracá é desta forma um instrumento fundamental para as atividades acadêmicas de sábado. Não pode faltar.

Os discentes indígenas afirmam que estes cantos são importantes para a abertura dos eventos. E também que geram alegria, energia e bem-estar.

No final das atividades é comum igualmente, já fora do auditório, observar-se a formação de um ou dois pequenos grupos de cantores e cantoras indígenas que passam mais algum tempo em confraternização, cantando. Alguns discentes indígenas se destacam, como Daniel Yudjá, que vive no Parque Indígena do Xingu e Daniele Xacriabá, que vive na Terra Indígena Xacriabá em Minas Gerais os quais cantam além das músicas de suas culturas, músicas populares brasileiras, músicas do gênero pop e também músicas religiosas.

A música aparece igualmente em outros momentos da universidade, ligados ao NTFSI. No final do III Congresso Internacional “Rede de Formadores em Educação Intercultural Para América Latina (FEIAL)”, com o tema “Formação em educação, interculturalidade e práticas de decolonização na América Latina”, por exemplo, em agosto de 2017, houve alguns momentos musicais importantes ao longo do evento. O fechamento do congresso aconteceu por meio de, em primeiro lugar, uma apresentação musical de Daniel Yudjá, tocando violão e cantando clássicos do rock ‘n roll como “La bamba” de Ritchie Valens e, por fim, com uma grande roda de canto e dança baseado na música Guajajara, na qual todos participaram, pesquisadores e pesquisadoras indígenas pertencentes a vários povos e pesquisadores e pesquisadoras não indígenas. Em outro momento, em março de 2019, na sessão de defesa de memorial para professora titular de Maria do Socorro Pimentel da Silva, docente fundadora do NTFSI, a abertura do evento contou com o canto de professores e lideranças Karajá. Segundo os indígenas, era uma música de abertura dos trabalhos, importante para a boa realização da atividade.

Como se pode perceber, as diversas musicalidades indígenas que possuem um papel central na formação de pessoas, na produção de conhecimento e na constituição de práticas contra-hegemônicas nas escolas e nos territórios indígenas são, igualmente, bastante relevantes na universidade. Devemos pensar sobre isso.

Com base nesta percepção, o tema da música passou a ser discutido no processo de reformulação da matriz curricular do NTFSI. Passamos o período entre 2016 e 2019 por um processo de discussão e elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, elaboramos uma nova matriz curricular, que abrange igualmente outros temas importantes. A ideia é que o novo documento se movimente em direção a algo identificado enquanto mais próximo das epistemologias indígenas, o que não é fácil para um corpo docente de não-indígenas definir.

Em uma versão inicial do documento chegou-se à conclusão, em reunião de colegiado, de se promover dois temas contextuais que tenham como base a discussão sobre o potencial musical para o ensino e aprendizagem na nova matriz curricular, como abaixo.

| Componente  | Carga Horária |
|---|---------------|
| Tema Contextual: Festas, Musicalidades e Sustentabilidade | 40            |
| Tema Contextual: Musicalidades Decoloniais                | 32            |

Tabela 1 – Versão inicial do novo PPP (adaptado de BIANCHI, 2019).

Desta forma, pensamos conseguir conferir mais valor a domínios claramente centrais para a produção de conhecimento e formação de pessoas em universos ameríndios. Imaginamos que podemos nos basear na literatura produzida sobre o tema, no campo da etnomusicologia e nas experiências particulares vividas no NTFSI. Busca-se, afinal, neste espaço, produzir mudanças na educação escolar indígena, aqui especificamente em relação às transformações curriculares, de maneira colaborativa, em diálogos e práticas baseados na noção de interculturalidade crítica e de decolonialidade.

Neste complexo processo de transformação de currículos escolares de escolas indígenas, simultaneamente, a própria matriz curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, centro do NTFSI, vem passando, portanto, por uma grande reformulação. Para Sartorello (2014), estes processos transformativos colaborativos têm como centro dinâmicas especiais de cada população, chamadas de códigos vivos. No caso tratado neste texto, os códigos vivos são as diversas musicalidades indígenas. No caso do autor, que trabalha com populações Maias, no México, o

[...] processo de co-teorização intercultural encontra o seu núcleo gerador (seu coração, dizem os maias) nos códigos vivos através dos quais meus co-

laboradores maias sintetizam os princípios da pedagogia indígena aprendida e praticada na vida e nas escolas da comunidade. Estes códigos constituem o ponto de partida para o diálogo com outras categorias – que temos chamado fusionadas – as quais expressam a união de horizontes dos diferentes sujeitos participantes (assessores kaxlanes e colaboradores indígenas), bem como com aquelas categorias teóricas produzidas por outros autores e que são as que permitem ampliar o alcance teórico da co-teorização intercultural (SARTORELLO, 2014, p. 15, tradução do autor).

Na etapa de estudos em Goiânia, em janeiro de 2018, os discentes indígenas participaram de maneira efetiva nas discussões de formulação do novo PPP do NTFSI, concordando com elementos expostos e propondo outros. Note-se ainda que este novo documento tem como base central a produção indígena de projetos extraescolares, relatórios de estágio supervisionado, livros e palestras.

Em outro momento, nas discussões do colegiado a partir de 2018, no processo de finalização da matriz curricular, pode-se dizer que emergiu uma pequena tensão especialmente relacionada ao fato de que se estava extrapolando limites de carga horária. Nestes momentos, de tensão, houve sugestões de se substituir os temas de música por outros, como química, por exemplo, reproduzindo-se novamente dinâmicas de uma pedagogia eurocentrada. Estas soluções propostas apontavam para tensões presentes na instituição e em limites epistemológicos e políticos de transformações estruturais. A música seguia sendo desvalorizada. Em outras ocasiões, o fato de haver dois temas ligados à música foi motivo de brincadeiras jocosas, as quais indicavam que havia uma percepção na qual dois temas significava um excesso de música.

Neste sentido, para Daniel Munduruku (2017),

Hoje, pensando naquele tempo, sinto que a sabedoria dos povos indígenas está além da compreensão dos homens e mulheres da cidade. Não apenas pelo fato de serem sociedades diferenciadas, mas por terem desenvolvido uma leitura do mundo que sempre dispensou a escrita, pois entendiam que o próprio mundo desenvolve um código que precisa ser compreendido. E apenas os alfabetizados nesta linguagem são capazes de fazer esta leitura (MUNDURUKU, 2017, p. 1).

Por fim, de maneira colaborativa o colegiado concordou com a inserção do tema contextual abaixo, reconhecendo o valor da música enquanto modo de subjetivação e produção de conhecimento e atitudes decoloniais em escolas e na universidade, problematizando-se, então, levemente uma matriz curricular que antes apenas ignorava a questão. Foi um pequeno e importante avanço.

| COMPONENTE  | Carga Horária |
|---|---------------|
| Tema Contextual: Musicalidades Decoloniais, Festas e Sustentabilidade | 32            |

Tabela 2 – Novo PPP do NTFISI (adaptado de BIANCHI, 2019).

A ementa do Tema Contextual Musicalidades Decoloniais trata dos seguintes temas: Musicalidades e Práticas pedagógicas musicais; Festas e Atualização cultural; Linguagem dos cantos; Rituais agregadores; Sustentabilidade e Decolonialidade. O componente curricular em questão, efetivado em um curso de nível superior, do campo da educação intercultural, busca trazer, portanto, o estudo das distintas musicalidades como códigos vivos nas distintas populações indígenas e pretende refletir sobre o potencial musical formativo e de resistência.

A nova matriz curricular do novo documento está aprovada pelo colegiado do NTFISI, mas ainda em processo de aprovação em outros espaços institucionais da universidade. Desta forma, ela ainda não foi efetivada, mas aponta para o potencial da música enquanto atitude decolonial em processos de ensino e aprendizagem, buscando romper com a colonialidade do saber (LANDER, 2005).

### 3 Considerações Finais

As instituições de ensino, de maneira geral, apresentam grandes obstáculos a mudanças estruturais, como, por exemplo, em mudanças curriculares mais profundas. Para Kerr (1982, p. 152, tradução minha) “das 85 instituições atuais que já existiam em 1520, com funções similares às que desempenham hoje, 70 são universidades”. Tais obstáculos têm a ver, como visto, com questões políticas e epistêmicas que indicam limites e tensões institucionais. A música como se disse é, muitas vezes, classificada em uma posição inferior em uma escala hierárquica e colonialista de conhecimentos.

Neste cenário, uma das questões discutidas na reformulação em tela é a inserção de temas musicais na grade curricular das escolas indígenas e na matriz curricular do novo PPP do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás. Em ambos movimentos de transformação curricular a música é um assunto importante, apontando para seu potencial formador de pessoas e de resistência contra-hegemônica a processos colonialistas. E também indicando limites e mecanismos que ainda persistem e excluem outros regimes de conhecimento da academia. Trata-se aqui, assim, de se rever a violência convencional do contato interétnico, marcada muitas vezes no processo de colonialidade do saber (LANDER, 2005, p. 21-53) e implementada através de, entre outros mecanismos, um currículo descontext-

tualizado, o qual não leva em consideração os modos próprios de ensino e aprendizagem de cada população.

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

Pedagogias que traçam caminhos para criticamente ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como Freire apontou, mas pedagogias que ao mesmo tempo alimentam a desordem absoluta da descolonização, participando da construção de uma nova humanidade, como observou Frantz Fanon. As pedagogias concebidas desta forma não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas pelos povos e pessoas, mas são uma parte integrante de seus combates e perseveranças (ou persistências), de suas lutas pela conscientização, afirmação e desalienação, e suas lutas – ante a negação de sua humanidade – de serem e se tornarem humanos. É neste sentido e diante dessas condições e possibilidades vividas que proponho a ligação entre o pedagógico e o decolonial (WALSH, 2013, p. 31, tradução do autor).

No caso aqui tratado apresentam-se dois processos interessantes de transformações curriculares. Um em escolas indígenas, antigamente (muitas, ainda hoje) paudadas em currículos descontextualizados e impostos de fora, baseados em uma política integracionista de anulação da diferença étnica. O outro nas transformações de um espaço específico na UFG, o Núcleo Takinahaky, que busca se aproximar de outras epistemologias em direção a uma pluriversidade. Em ambos os processos se observa que a música mexe com dinâmicas colonialistas que buscam apagar ou invisibilizar outras epistemologias e modos de produzir conhecimento. Ambos evidenciam, como se disse, limites epistemológicos e políticos institucionais.

Daniel Munduruku (2017), intelectual indígena, já havia notado a dificuldade presente em instituições de ensino de valorizarem outras linguagens. O autor elabora importante crítica às instituições educacionais. Segundo ele,

[...] basta lembrar, para isso, que o domínio da escrita do pariwat é justificado pela necessidade de ler a realidade brasileira que, a priori, não faz parte do imaginário indígena. De modo que, ao meu ver, foi-se criando uma necessidade nos jovens nativos de apreender conceitos e teorias que não cabem no pensar holístico e circular de seus povos. Esta agressão ao sistema mental indígena, fruto de uma história da qual não somos culpados, mas sobre a qual temos responsabilidade, acaba se perpetuando nas novas políticas inclusivistas levados a efeito por governos nas três esferas. Conclusão: nossos jovens se vêm obrigados a aceitar como inevitável a necessidade de ler e escrever códigos das quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes (MUNDURUKU, 2017, p. 2).

Kamer e Herbetta (2018) concordam. Segundo ambos, a universidade, instituição originalmente elitista e pensada para reproduzir a monocultura ocidental, apresenta ainda grandes dificuldades em se auto questionar e em promover mudanças estruturais em seus modelos pedagógicos e de gestão, de modo a acolher concretamente outras epistemologias. Desta forma, a universidade não perceberia, por exemplo, o potencial dos cantos filosóficos Apinajé, que dentre outras coisas, rompem com a dicotomia natureza e cultura, base da modernidade e propõem modos mais sustentáveis de existência.

As novas matrizes curriculares aqui em tela apontam então para instituições aptas a perceber as ligações, as interações, as implicações mútuas, mas, ao mesmo tempo, apto em perceber a diferenciação e a oposição entre os saberes. É o que Walsh (2013) chamaria de interculturalidade crítica. Segundo a autora, “o projeto de interculturalidade crítica é proposto como um pensamento outro que se afirma na América Latina como um projeto alternativo de natureza ética, ontológica, epistêmica e política” (p. 74, tradução do autor).

Conclui-se, então, que apenas instituições de ensino que incluam concreta e efetivamente a diferença, desde um ponto de vista político e epistemológico, qual seja o de transformar suas dinâmicas estruturais levando em consideração também os modos próprios de se pensar o mundo de outros contingentes populacionais, culturalmente diferenciados, pode contribuir para uma sociedade mais tolerante, equilibrada e para um uso mais consciente do poder. Nesta direção, currículos mais musicais apresentam a possibilidade de formação de novas pessoas e da proposição de um novo projeto societário.

## REFERÊNCIAS

BIANCHI, Carlos Abs da Cruz; et al. Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Educação Intercultural. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2019.

CHILISA, Bagele. *Indigenous Research Methodology*. Califórnia: SAGE, 2012.

HERBETTA, Alexandre. ENTRE A CANTORIA E A SALA DE AULA: A MÚSICA COMO PEDAGOGIA. In: POCUTO, Tais; et al. *Pahte mẽ amjĩ ton xà itajê cunêa, nẽ rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mẽ to ihtỳj, mẽ pah cunêa jakry xà caxuw: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô / Taís Põcuhtô; Juliana Têrkwÿj; Leonardo Tupên (Org.). [et al.]. – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.*

HUHTE, Gregorio. Apresentação. In: POCUTO, Tais; et al. *Pahte mẽ amjĩ ton xà itajê cunêa, nẽ rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mẽ to ihtỳj, mẽ pah cunêa jakry xà caxuw: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô / Taís Põcuhtô; Juliana Têrkwÿj; Leonardo Tupên (Org.). [et al.]. – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.*

ria, 2017.

HUHTE, Gregório. Formas exatas de ser Krahô: a relação entre a música e a matemática. Comunicação oral. Palestra apresentada ao NTFSI/UFG. Seminários de Sábado, 2014.

KALARI JAVAÉ, MARCO. A Origem das Músicas do Povo Iny Javaé. Projeto Extraescolar. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, 2014.

KAMER, Julio. Sustentabilidade: entre cantos e queimadas no território Apinajé. Projeto Extraescolar apresentado ao NTFSI/UFG, 2013.

KAMER, Julio; HERBETTA, Alexandre. CANTOS FILOSÓFICOS E A POSSIBILIDADE DE UMA PLURIVERSIDADE. Revista Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 3, n.1, p. 55-62, 2018.

KERR, Clark. The uses of the university. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. En: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.21-53.

LOURENÇO, Sonia. A dança dos Aruanãs: mito, rito e música entre os Javaé Sonia Regina Lourenço (UFSC). Revista Sociedade e Cultura, v. 11, n. 2, jul./dez. 2008.

MALDONADO TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade Revista Sociedade e Estado – v. 31, n.1, jan./abr. 2016.

MENEZES BASTOS, Rafael José de.. “Música nas Sociedades Indígenas das Terras Baixas da América do Sul: Estado da Arte”. Mana, 13(2), 2007, p.293-316.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. [s.d.]. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_escrita\\_e\\_a\\_autoria\\_fortalecendo\\_a\\_identidade](https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade)>. Acesso em: 30 dez. 2019.

PECHINCHA, Mônica Tereza Soares. . Performance e educação: uma reflexão de professores Krahô sobre a incorporação de ritos e cantos na prática da educação escolar indígena. Revista Inter Ação, 41(2), 2006, p. 373-398.

PIMENTEL DA SILVA Maria do Socorro; BORGES Mônica Veloso. (Org.). Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos. 1ªed. Goiânia: Editora da UFG, 2013.

PIMENTEL, Maria do Socorro; et al. Projeto Político Pedagógico. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás, 2006.

POCUHTO, Tais; et al. Mẽ pahte amji ton xà nẽ ry ipinkrên nare, kôt cu pahtyj me to ihtyj: práticas pedagógicas decoloniais e musicais na Escola 19 de abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno. In: POCUTO, Tais; et al. Pahte mẽ amjĩ ton xà itajê cunẽa, nẽ rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mẽ to ihtỳj, mẽ pah cunẽa jakry xà caxuw: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô / Taís Põcuhtô; Juliana Têrkwỳj; Leonardo

Tupên (Org.). [et al.]. – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

POLINO, Jonas Gavião. Projeto Político Pedagógico da TI Governador. Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica, 2015.

PRUMKWYJ Creuza. CUHTOJ. Em: POCUTO, Tais; et al. Pahte mẽ amjĩ ton xà itajê cunêa, nẽ rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj mẽ to ihtỳj, mẽ pah cunêa jakry xà caxuw: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô / Taís Põcuhtô; Juliana Têrkwỳj; Leonardo Tupên (Org.). [et al.]. – Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

RAPPAPORT, J. “Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía em colaboración”, Revista Colombiana de Antropología, 43, p. 197-229, 2007.

SARTORELLO, Stefano Claudio. La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México, Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, v. 19, n. 60, p. 73-101, 2014.

WALLERSTEIN, Immanuel. Para abrir as ciências sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais Comissão Gulbenkian. Portugal: Publicações Euro América, 1996.

WALSH, Catherine. Pedagogia decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I, Serie Pensamiento Decolonial: Abya Yala, 2013.

### **Musical curricula: considerations on transformations in indigenous schools and university curricular matrices.**

**Abstract:** This text seeks to reflect on the potential of indigenous musicalities as pedagogic practices and counter-hegemonic action in relation to the coloniality of being, power and knowledge, often present in indigenous school institutions and also in the university. In this way, specifically, it seeks to describe two processes of curricular transformation in which music acts as a decolonial possibility of access to indigenous epistemologies and in opposition to the imposition of a Eurocentric matrix of knowledge and power. One of these processes occurs in indigenous schools that participate in the Núcleo Takinahaky (NTFSI) project and another in the curriculum of the Indigenous Intercultural Course, both from the Federal University of Goiás.

**Keywords:** Music; Decoloniality; Indigenous; School; University.

**Submetido em 27 de março de 2019**

**Aprovado em 16 de fevereiro de 2020**