



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rogério de Lima Silva

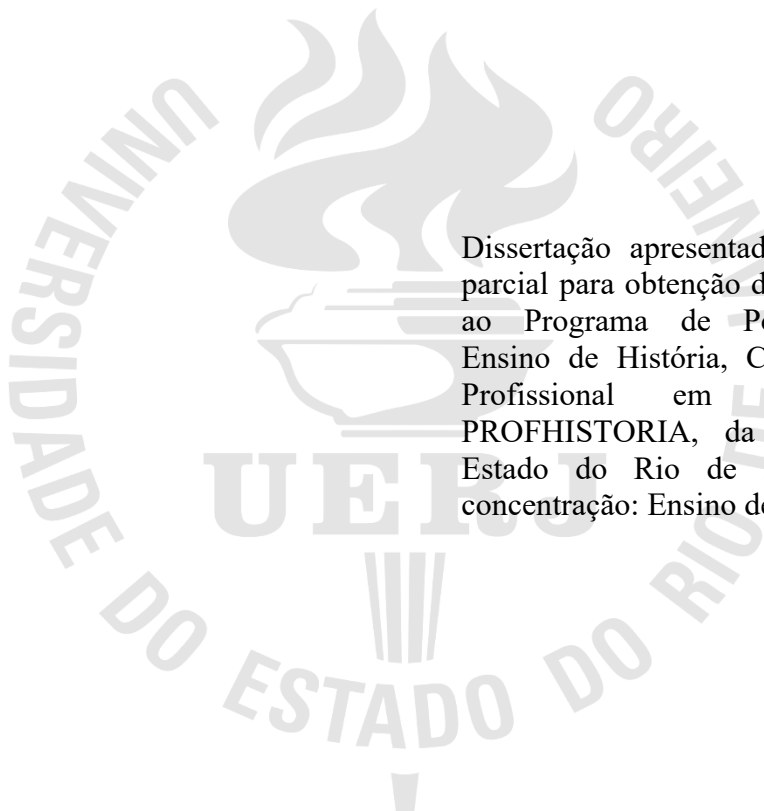
**Oficinas pedagógicas e experiências: contribuições do Rap para o ensino de
História dos povos Guarani**

São Gonçalo

2022

Rogério de Lima Silva

Oficinas pedagógicas e experiências: contribuições do Rap para o ensino de História dos povos Guarani



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Gouveia de Sousa

São Gonçalo

2022

CATOGAÇÃO DA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 TESE	Silva, Rogério de Lima. Oficinas pedagógicas e experiências : contribuições do Rap para o ensino de História dos povos Guarani / Rogério de Lima Silva. – 2022. Orientador: Prof. Dr. Francisco Gouvea de Sousa. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Índios Guarani – Teses. 3. Rap (Música) – Teses. I. Sousa, Francisco Gouvea de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB7 – 6150	CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rogério de Lima Silva

Oficinas pedagógicas e experiências: contribuições do Rap para o ensino de História dos povos Guarani

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 08 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Francisco Gouvea de Sousa (Orientador)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Universidade Federal de Santa Catarina

São Gonçalo
2022

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os professores que assim como os povos indígenas resistem, e constroem um ensino pautado no diálogo capaz de transformar o meu mundo e o mundo das crianças e jovens das nossas escolas.

AGRADECIMENTOS

Aprendi em minha vida a ser grato por tudo. Por conta disso, talvez precisaria de uma outra dissertação para caber toda a minha gratidão por pessoas e momentos pelos quais vivi, sobretudo nos últimos cinco anos. Não é fácil, porém buscarei limitar à uma singela página este momento.

Quero agradecer inicialmente ao dom da vida, sim, talvez algo abstrato, porém para mim se torna concreto a cada dia que levanto e, em um exercício que aprendi com minha mãe, olho pela janela o céu (seja ele ensolarado ou chuvoso). Agradecer por hoje, ao apresentar este trabalho para você leitor, ter condição disso, depois de momentos de incertezas.

Claro, sou grato à minha família, meu suporte, minha base. Aos amigos que suportaram minha ausência e aos que não fiz falta. Aos colegas de trabalho que embarcaram de alguma forma nos meus projetos escolares. À direção do Grupo Estudantil Nossa Senhora de Fátima que soube na medida certa compreender meus anseios e dificuldades e me conduziram aos objetivos finais.

Aqui dedico um parágrafo ao ProfHistória. Um programa de estudos e possibilidades que me fez olhar o ensino de História com o respeito e carinho que infelizmente muitos de nossos colegas já não enxergam assim. Aos professores do programa em especial aos que me despertaram para a possibilidade de mergulhar nos estudos sobre os povos indígenas: Professora Helena Araújo e o professor Daniel Pinha (UERJ – Maracanã), Professora Maria Aparecida Cabral (UERJ – São Gonçalo) e Professora Alessandra Nicodemos (UFRJ), além claro do meu orientador Professor Francisco Gouvea de Sousa pela paciência, objetividade e preocupação, afinal adoeci várias vezes durante o processo e lembrar da paciência dele já me acalmava principalmente quanto ao prazo.

Pro fim, minha profunda gratidão aos Grupos **Oz Guarani** (em especial Jonathan Xondaro pelo contato) e **Brô Mc's**, e a **Kaê Guajajara e Kandú Purí** pela representatividade jovem indígena que faço questão de levar para o ambiente escolar e sua preocupação com as questões indígenas atuais em nosso país.

O meu coração bate forte na missão de conseguir demarcação. Pois então, eu num quero desandar. Acredito no que sou, em cima vou rimando, vou gritando Chega de corrupção
Xondaros [guerreiros], guerreiros, herdeiros da aldeia, sou índio Guarani.

O índio é forte - Mano Glowers / OZ Guarani

RESUMO

SILVA, Rogério de Lima. *Oficinas pedagógicas e experiências: contribuições do Rap para o ensino de História do povo Guarani*. 2022. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

A escuta dos povos indígenas e assim sendo, sua história e cultura, através da música contribui para o Ensino de história por estimular a produção de oficinas pedagógicas no ambiente escolar com outras fontes possíveis - um contraponto da visão eurocêntrica da nossa História. Esta prática pedagógica teve como objetivo a busca por outros meios pedagógicos que pudessem colaborar com a lei 11.645/08 de forma a aproximar os discentes da história dos povos indígenas através da fala e produções dos mesmos. A partir da década de 1990 e de forma mais intensiva a partir da referida lei, houve uma preocupação em se pensar nas outras histórias constituintes da nossa memória. Como metodologia apresentamos o Rap indígena e a possibilidade de se pensar a história dos povos Guarani assim como suas questões atuais para os anos finais do Ensino fundamental. A proposta parte de oficinas pedagógicas onde música e História se confundem com a necessidade de uma escuta sensível, um exercício contínuo a ser posto em prática. É a fala do indígena que vem de encontro à nossa escuta, um exercício que é proposto ao longo dos capítulos. Partindo das oficinas propostas, é possível construir outros debates acerca de temas plausíveis como questões sobre territorialidade, a busca por visibilidade, o combate ao silenciamento e a violência física e psicológica vivenciadas por esses povos. Como forma de materializar as oficinas, o produto construído apresenta uma síntese dos debates e produções onde o Rap indígena é o condutor metodológico.

Palavras-chave: Ensino de História. Produção e difusão de narrativas históricas. Cultura visual, mídias e linguagens. Povo guarani. Rap indígena. Descolonizar.

ABSTRACT

SILVA, Rogério de Lima. *Pedagogical workshops and experiences: contributions of Rap to the teaching of History of the Guarani people*. 2022. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Listening to indigenous peoples and, therefore, their history and culture, through music contributes to the Teaching of History by stimulating the production of pedagogical workshops in the school environment with other possible sources - a counterpoint to the Eurocentric view of our History. This pedagogical practice aimed to search for other pedagogical means that could collaborate with Law 11.645/08 in order to bring students closer to the history of indigenous peoples through their speech and productions. From the 1990s and more intensively from the aforementioned law, there was a concern to think about the other constituent stories of our memory. As a methodology, we present indigenous Rap and the possibility of thinking about the history of the Guarani peoples, as well as their current issues for the final years of elementary school. an ongoing exercise to be put into practice. It is the speech of the indigenous that comes to our listening, an exercise that is proposed throughout the chapters. Starting from the proposed workshops, it is possible to build other debates on plausible themes such as questions about territoriality, the search for visibility, the fight against silencing and the physical and psychological violence experienced by these peoples. As a way of materializing the workshops, the constructed product presents a synthesis of the debates and productions where Indigenous Rap is the methodological driver.

Keywords: History teaching. Production and dissemination of historical narratives. Visual culture, media and languages. Guarani people. Indigenous rap. Decolonize.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CUFA	Central Única das Favelas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Ementa Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
RAP	Rhythm And Poetry (Rítmo e Poesia)
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	O RAP INDÍGENA E A EXPERIÊNCIA DO OUVIR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	17
1.1	Música e História: Possíveis metodologias para pensar outros sujeitos históricos	18
1.2	A paisagem sonora escolar: a experiência do ouvir para uma prática democrática de ensino	22
1.3	O “descobrimento” do Rap indígena: os porquês que instigam e produzem conhecimentos históricos	26
1.4	O Rap indígena como crítica social e a Pandemia de 2020	30
2	“CADÊ O INDÍGENA QUE TINHA AQUI?” – O OUVIR PARA DESCOLONIZAR O ENSINO DE HISTÓRIA	33
2.1	“A inquietação é já um princípio de mudança” - Do indivíduo histórico ao pan-indianismo	35
2.2	“Jovens Conscientes, olhando os parentes, ninguém é diferente, meu sangue é seu sangue” - uma perspectiva decolonial para o Ensino de História dos povos originários	38
2.3	A prática da audição como ato pedagógico de resistência: do preconceito ao reconhecimento	43
3	OUTRAS EXPERIÊNCIAS PARA O RAP GUARANI EM SALA DE AULA	47
3.1	Sobre o Rap-canção: Um breve histórico do gênero musical presente na periferia dos povos guarani	49
3.2	O Rap e o encontro dos estudantes com a escuta sensível: a experiência com o outro na aula de História	53
3.3	“Professor! Tem algo de errado nisto tudo.”	56
4	OFICINAS PEDAGÓGICAS: CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE O RAP INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	59
4.1	Uma conversa franca: Escola, coordenação e docentes que falam a	

	mesma língua	60
4.2	Oficina Nativos da terra 6º ano - Uma aldeia por dentro: Jaraguá e os meninos do Rap	64
4.3	Oficina Nativos da terra – 7º ano: A mulher e a saúde indígena, problemas potencializados a partir de 2020	72
4.4	Oficina Nativos da terra 8º ano: Eu ainda estou aqui - Indígenas urbanos do Rio de Janeiro	80
4.5	Oficina Nativos da terra 9º ano: O Silêncio - A voz que cala é o corpo que grita	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE – Roteiro Pedagógico	105

INTRODUÇÃO

A presente dissertação versará sobre o uso de música no âmbito do Ensino de História, a partir dos anseios deste professor que, ao longo de sua formação enquanto profissional buscou, e ainda busca, responder questões metodológicas de forma a contribuir com a produção do conhecimento histórico escolar.

Para tal, propomos um trabalho pedagógico onde pudéssemos (escola, professor, e estudantes) estabelecer diálogos com povos indígenas através do Rap Guarani que tem se afirmando no cenário cultural brasileiro nos últimos quinze anos. Ou seja, nas próximas páginas, apresentaremos uma proposta onde possamos exercitar a prática da escuta responsável (o sensível) destes povos com o objetivo de pensar possíveis respostas à questão: Os povos indígenas guarani foram silenciados em sua História, ou nós que, ao longo de nossa vivência hegemônica, fomos educados a não ouvi-los?

Tal atitude, que nos leva à omissão da prática da escuta, é resultado de um comportamento ocidental pautado na fala, o que segundo Maria Suzana de Souza Moura e Valeria Giannella¹ justifica o comportamento hegemônico da não escuta quando pensamos a história dos povos indígenas (MOURA; GIANNELLA; 2016).

Este comportamento é fundamental para a abordagem sobre os povos guarani, pois me considero um observador sensível desta História que não se conta. Ao longo de dez anos, tenho me debruçado em pesquisas sobre grupos sociais que ao longo de sua formação política e cultural têm se afirmado enquanto parâmetro de resistência como as mulheres e quilombolas e pouco tinha pesquisado sobre os povos indígenas, talvez este tenha sido o fator pelo qual a temática indígena tenha se despertado como possibilidade para este trabalho.

Pensando na possibilidade de contribuir para o Ensino de História, acreditamos que o trato com o sensível de forma responsável pode estimular o reconhecimento das ideias equivocadas que nós, não indígenas, formamos ao longo do tempo sobre estes povos (FREIRE, 2016) dentre as quais a ideia da existência de um índio genérico e que eles vivem em culturas atrasadas congeladas no tempo que negam a diversidade e suas relações com o tempo presente.

Se pensarmos os constantes desafios que a sala de aula (em especial da Educação Básica) impõe aos professores, poderemos entender que tal proposta poderia se perder ao

¹ Artigo: A arte de escutar: nuances de um campo de um campo de práticas e de conhecimento (2016).

longo do percurso. Aqui, registro falas desafiadoras da profissão que poderiam desestimular qualquer professor e nesta proposta pedagógica: “Vai falar de índio mesmo?”, “Pra que falar deles?”. Até mesmo a escuta destas frases foi, no seu tempo, encarada como desafio que foi sendo apurado e adaptado diariamente criando motivação não apenas este que vos escreve, mas para os demais profissionais da instituição o qual este projeto foi pensado.

Lembro aqui, o ponto sensível que me motivou no aprofundamento do tema proposto: a indagação de uma aluna do sétimo ano acerca dos povos indígenas: “Ué, ainda existe índio no Brasil? Por mim podiam morrer, não fazem diferença”. Por esta fala, se percebe a urgência não apenas da produção acadêmica acerca da temática indígena (o que verificamos ter se tornado uma constante nas universidades do país), mas da necessidade de possibilitarmos através de projetos, oficinas e variados debates que tais produções alcance o ambiente escolar. Foi neste contexto e em conformidade com a Lei 11.645/08² que este trabalho se desenvolveu.

Quanto ao Rap, ele se apresenta como a linguagem a ser utilizada. Foi preciso reconhecer o conhecimento produzido por grupos de rappers indígenas através da escuta, e com isto resgatar conceitos que apresentassem diferentes versões (como a ideia de povos indígenas ou povos originários e as relações entre grupos distintos como parentes, ideias constantes nas letras das canções) e usar da criatividade o que facilitou a assimilação dos conteúdos programáticos no tocante à sua história. E porque pensamos nos povos guarani? Talvez a resposta esteja na questão geográfica, a qual estes povos se situam, ou mesmo pelo fato dos Raps aqui trabalhados terem sido compostos e produzidos por jovens pertencentes à este grupo indígena.

A proposta de pesquisa caminhou por diversas possibilidades e entendo que isto faça parte. Porém, o diálogo com os sujeitos históricos que não são privilegiados na historiografia tradicional foi fundamental a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e especificamente em disciplinas como Teoria da História (Professor Daniel Pinha – UERJ), Temporalidades / Decolonialidade (Professora Helena Araújo - UERJ) e Currículo (Professora Alessandra Nicodemos – UFRJ).

Em uma tentativa de se trabalhar esta temática em sala de aula, a ponto de enumerar não apenas suas contribuições históricas no território brasileiro, mas também sua contemporaneidade, esta pesquisa é fruto de um encontro deste professor com sua busca por

² Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

repensar suas práticas entendendo que, cada comunidade escolar é única e existem especificidades que precisam ser levadas em consideração no plano de aula do docente.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro intitulado “O Rap indígena e a experiência do ouvir para o Ensino de História”, procuramos enaltecer a importância da escuta para os estudos sobre os povos indígenas. Analisamos importantes autores e suas contribuições fundamentais para este propósito (e que foram norteadores para a prática em questão) como Marco Napolitano (2002), Rodrigo Faur (2021) e Santuza Naves (2010) que contribuem para os estudos historiográficos onde a música é fonte de pesquisa e Míriam Hermeto (2012) e suas reflexões acerca da música para o Ensino de História.

Propusemos, neste primeiro momento, um exercício que trouxesse uma atitude baseada na prática do ouvir presente em Raymond M. Schafer (2011) e seus inscitos acerca da paisagem sonora (SCHAFFER, 2001) o que justificou nossa preocupação em não apenas ouvir o que os povos indígenas cantam nos versos, mas toda a conjuntura em torno daquele produto final.

No segundo capítulo, “Cadê o indígena que tinha aqui? – O ouvir para descolonizar o Ensino de História” procuramos responder de forma acadêmica e objetiva à questão apresentada pela aluna na página anterior, através de autores que buscam estabelecer estudos em busca de outros sujeitos na historiografia, pois identificamos a partir deste movimento uma juventude indígena que vive seus processos históricos, sociais e culturais com atuação legítima não só de fala, mas de atitude contra hegemônica, por isso autores como Catherine Walsh (2006; 2012;2017), Boaventura S. Santos (2007;2002), estão presente com suas contribuições decoloniais. Neste contexto, foi de suma importância ouvir Kayapó (2019), Munduruku (2019), Guarany (2006), Benites (2020) e suas pesquisas em defesa de suas vozes.

Pautado no exercício já proposto no capítulo um, o terceiro capítulo intitulado “Outros caminhos para o Rap guarani em Sala de aula” apresenta o Rap como veículo pelo qual a proposta pedagógica foi estabelecida. Um breve estudo acerca deste gênero norte americano que ganhou espaço no Brasil nos possibilita compreender seu papel como denunciador das questões sociais, sobretudo nas camadas populares menos favorecidas. Esta característica atinge os povos guarani e suas lutas constantes por reconhecimento e contra o silenciamento histórico e a manutenção deste silêncio através da nossa “não escuta”. Autores como Bráulio Loureiro (2017), Luís F. H. Coelho (2004) nos ajudam a traçar uma reflexão dos estudos sobre o Rap e como isso pode nos auxiliar no Ensino dos povos indígenas em sala de aula.

E finalmente o quarto capítulo, “Oficinas pedagógicas: caminhos possíveis entre o Rap indígena e o Ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental” nos apresenta o desafio central desta proposta: a partir de uma reflexão teórica, coloca-la em prática através de oficinas que se contrapõe à educação tradicional por considerar a pessoa humana como um organismo inteligente, em plena e permanente interação com o meio natural e social (MEDIANO, 2012). Tais oficinas forma realizadas em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental tendo como fonte, Rap’s de variados grupos indígenas guarani: **OZ Guarani, Brô Mc’s, Kae Guajajara e Kandú Puri.**

Precisamos destacar o ambiente escolar onde este trabalho se desenvolveu: Grupo Estudantil Nossa Senhora de Fátima – escola privada localizada no bairro de Senador Camará, comunidade da Zona Oeste do Rio de Janeiro. O espaço atende da Educação Infantil a Ensino Fundamental, e embora todo o trabalho tenha sido pensado para os anos finais do Ensino fundamental, como veremos, suas ramificações atingiram os demais segmentos. Foi nesta instituição que pensando na possibilidade de criarmos um projeto que fosse anual, dividido por turmas e de modo contínuo, o **Nativos da terra**, como forma de incentivar as produções pedagógicas acerca dos povos indígenas durante todo o período letivo. Tal projeto, embora fosse embasado a partir do Ensino de História, tem por excelência a amplitude didática abrangendo todas as disciplinas escolares.

Foi na atividade prática que se concretizou o desafio que nos foi colocado nos últimos tempos (a nós professores). Desafio, pois estabelecer algo pedagógico, seu planejamento e execução, no período compreendido entre os anos 2020 e 2022 foi encarar um caminho truncado devido à pandemia do Covid-19 e todas as ramificações nebulosas que o Ensino perpassa, e este trabalho não pode excluir tal fato. Ou seja, não bastassem as complicações práticas que normalmente um projeto pedagógico enfrenta como a falta de recursos e o pouco tempo dedicado, tivemos que nos deparar como aulas remotas (que no se refere a comprometimento, não funcionou) e o atraso na programação escolar.

Tínhamos diante de nossa proposta dois desafios: O primeiro trazer os povos guarani para sala de aula através do Rap, e com isto exercitar a nossa escuta sobre sua história; e o segundo foi nos reinventar de modo imediato às novas tecnologias, além de, passado o período de isolamento, nos reconectar com uma realidade educacional mais complexa e

deficitária³. Mesmo assim, foi-se estabelecendo algumas práticas e metas que foram se adaptando, na medida do possível, os estudos acadêmicos com as oficinas aqui propostas.

Este trabalho também parte de uma revisão deste que vos escreve devido a dúvidas profissionais que foram surgindo ao longo do meu processo de formação escolar, tanto na educação básica quanto na graduação. Isto se evidenciou a partir de um fato curioso: em nenhum momento durante minha educação básica foi pensando a História enquanto possibilidade de formação profissional, tampouco nos povos indígenas como sujeitos de possíveis pesquisas acadêmicas. Não que isto significasse que eu não gostasse da disciplina ou que não entendesse esses povos como integrantes formadores de nossa história, pelo contrário, era a matéria escolar na qual obtive as melhores notas durante os anos escolares e sempre fui o mais curioso, a ponto de ficar na biblioteca da escola buscando informações não só sobre os indígenas, mas como dos afrodescendentes e dos povos imigrantes no Brasil.

Mas nem tudo foram flores, tive professores de História que nem mesmo recordo-me o nome, daqueles que contavam tudo da própria vida e nada do conteúdo historiográfico, onde o livro didático era o seu único alicerce, ou seja, era apenas através deste recurso que se conhecia o pouco sobre os povos indígenas. Porém, foi no ensino médio que uma inspiração tornou-se marcante, nunca pensei que o caráter humanista adotado nas aulas me atingiria anos depois, principalmente no período pós-pandêmico do Covid-19 (tema que será revisitado nas próximas páginas principalmente nos últimos capítulos).

As aulas da professora Ana Cristina aplicadas no CIEP 313 Rubem Braga – Senador Camará/RJ fez um jovem de quinze anos de idade realizar críticas a fatos históricos que até então só conhecia por meio da famosa “decoreba”. Mas algo me chamou a atenção, talvez a forma, que mais tarde viria aprender ser “metodologia”, ou a dinâmica adotada: sem o uso do quadro e somente debate acerca do tema da aula, despertou a curiosidade de buscar explicações históricas a partir de outros sujeitos.

A possibilidade de pensar nas mídias (e a partir delas chegar especificamente à música) surgiu após o curso Mídia em Educação – o audiovisual em sala de aula, promovido pela Escola de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2012. A partir dele, percebi que o curso de graduação por si, não era garantia de conquista de emprego, o profissional deveria buscar as oportunidades, principalmente na área do ensino, com constante capacitação.

³ SCAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. no artigo Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia, constata que a pandemia do Covid-19 evidenciou as discrepâncias sociais do Brasil no que se refere ao direito à educação.

Devido a preocupação em promover debates e reflexões que pudessem contribuir para a prática do diálogo entre diferentes grupos e após estudos na Pós em Ciências da Religião (Faculdade de São Bento/RJ) foram adotadas novas práticas de reflexões no ambiente escolar, sobretudo quanto à abordagem das religiosidades. E não somente. Foi compreendido que só se combate à intolerância (que se apresenta de qualquer forma), colocando no centro das discursões o objeto de tal prática. É essencial para a formação do profissional de ensino da educação básica um curso em que se dispões refletir quanto à tolerância e a fé. Foi neste ambiente de debates que encontrei o sujeito das minhas futuras pesquisas enquanto historiador e professor: a população marginalizada que se torna alvo de preconceito seja ele racial, social ou cultural concretizada em especial na figura da mulher (no mundo medieval) e nos povos originários (na pesquisa atual).

Ao final, nossas considerações também perpassaram pelo exercício da escuta uma vez que estamos em contate audição dos envolvidos na única certeza que este projeto tem: nosso objetivo não era esgotar as possibilidades de estudos sobre os povos guarani, mas propor constantes diálogos com eles, reconhecendo nas suas produções musicais a tua fala em favor da sua História. Boa leitura.

1 O RAP INDÍGENA E A EXPERIÊNCIA DO OUVIR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

“Lá vem o professor com o Rádio velho dele”, “Lá vem ele com aquelas músicas de velho”, “Mas eu conhecia a música que ele passou semana passada”. São comuns tais falas quando ousar trabalhar alguma canção em sala de aula. Aqui destaco o verbo ousar porque sabemos das nuances que dificultam o manuseio deste recurso metodológico que venho abertamente transpor nas próximas páginas. Para o Ensino de História, a música tem se mostrado um importante objeto/fonte principalmente no trato do tempo e o espaço histórico no qual foi composta, produzida e gravada.

Para o profissional da História, este meio de entretenimento pode dar lugar a análises e reflexões que envolvem a verificação de dados históricos, a busca pela compreensão dos elementos do passado e sua contemporaneidade. Já para os estudantes, muitas reações são comumente observadas como um princípio de estranhamento diante de uma canção gravada na década de 1960, talvez pela qualidade sonora longe da digital ou mesmo pela letra arraigada de significados históricos e pessoais.

Mas a ousadia vai além do “escolher uma música para abordar História em sala de aula”. Em tempos atuais pensar historicamente é propor outra atitude e isto não requer uma receita de bolo, mas uma percepção de que cada comunidade escolar trás consigo experiências culturais diferenciadas. É a partir destas experiências que podem emergir visões históricas que complementam o famoso currículo escolar.

Quando entro com o Zeus (sim, meus estudantes do sexto ano batizaram meu pequeno rádio paraguaio de Deus do trovão, talvez pelo barulho que faz ou mesmo pelas luzes quase pirotécnicas que emite) em sala de aula, a maioria dos estudantes já busca na memória músicas que para eles fazem sentido de vida. Não que isso venha interferir negativamente na aula, mas este exercício contribuiu para perceber que nossos estudantes possuem experiência cultural e felizmente, no caso deste trabalho, mais próximo do musical.

Mas como tais experiências podem contribuir para o Ensino de História? Algumas situações permitiram perceber o possível alcance de determinadas canções ou gêneros como o Rap na vida dos estudantes. Partimos da ideia de que a experiência musical baseada nos componentes históricos se tornam mais expressivos a partir da experiência do ouvir.

1.1 Música e História: Possíveis metodologias para pensar outros sujeitos históricos.

Antes de seguir com o capítulo, é preciso deixar claro que não nos cabe aqui um aprofundamento acerca da história da música/canção popular brasileira, embora saibamos que qualquer proposta pedagógica que aborde elementos culturais perpassa por uma reflexão teórica que em algum momento tende a esbarrar em elementos do passado. De alguma forma reforçamos a tese do uso de música como documento e objeto/fonte da professora e pesquisadora Míriam Hermeto (2012), especialista em história da música popular brasileira.

O documento seria, potencialmente, toda e qualquer produção humana, visto que todas elas informam sobre o modo de vida e a inserção social de quem as produziu e, ao padroniza-las, quis atribuir-lhes um estatuto de perenidade. Produções culturais que possam explicar porque é que quem as fez quis monumentalizar determinada situação, ideia, conceito e/ou ação social. E que possam informar sobre as sociedades que as preservaram – dando-lhes voz ativa ou silenciando-as. (HERMETO, 2012, p.25)

A utilização deste objeto/fonte em sala de aula perpassa por uma complexidade de fatores, sobretudo no ensino das humanidades, pois a produção musical na sociedade brasileira ganhou um espaço antes restrito a uma pequena parcela de ouvintes atentos que permitiam uma submissão crítica da música/canção. Hoje com o avanço de inúmeros veículos que se transfiguram como legitimadores de uma difusão cultural torna a reflexão histórica, através destas mídias, um conjunto problemático nada simples de resolver⁴.

A preocupação em afirmar a música/canção como objeto/fonte da História tem se tornado recorrente no campo da pesquisa em nosso país. Este “novo” recurso é verificado historicamente a partir da década de 70, alcançando lugar de destaque nas Universidades na década seguinte, o que legitima o interesse em reflexões mais profundas e especializadas na História da música.

Especialista na História da música popular, Marco Napolitano contribui para nossa pesquisa por apontar alguns elementos importantes para o uso consciente deste recurso. Dentre estes, as recentes pesquisas que nos proporcionam novos rumores no trato desta mídia para o ensino de História sem cometer antigos erros metodológicos pois

⁴ Marcos Napolitano em seu livro História e Música – história cultural da música popular (2002), propõe ao pesquisador do campo da História reflexões possíveis a respeito da música como objeto/fonte histórica, ao mesmo tempo em que defende que este recurso enfrenta diversas dificuldades metodológicas que complicam a análise final.

esses vícios podem ser resumidos na operação analítica, ainda presente em alguns trabalhos, que fragmenta este objeto sociológica e culturalmente complexo, analisando “letra” separada da “música”, “contexto” separado da “obra”, “autor” separado da “sociedade”, “estética” separada da “ideologia”. (NAPOLITANO, 2002, p. 5)

O professor Olavo Pereira Soares (2017) é mais diretivo quanto a isto: Que papel tem a audição da música no processo de análise da letra? Nenhum. O autor sugere irmos além do simples “ler e interpretar a letra” em uma atividade através do estímulo de outros sentidos onde a audição fosse o ponto de partida.

[...] a atividade inicial, que é interpretar a letra, sai do primeiro plano da consciência dos estudantes. Alguns estudantes continuarão analisando a letra, mas irão prestar mais atenção nas rimas, nos instrumentos musicais ou na relação letra e melodia. Uns irão negar de forma explícita a “música chata do professor”, enquanto outros farão a negação de forma silenciosa, direcionando seus pensamentos para outra situação externa à aula. (SOARES, 2017, p. 90)

Talvez aqui se justifique o fato de mesmo tendo o uso de imagens, filmes e música como uma possibilidade nas aulas desde o início de minhas atividades docentes, eu não conseguir estabelecer uma real conexão com o ensino de História, pois faltava o embasamento teórico-metodológico que aos poucos foi sendo construído em minha prática docente. Entender que o uso de uma canção em determinada aula não deve ser feito de forma aleatória, o que me levaria a uma análise reduzida da canção, foi o primeiro passo para estabelecer esta “outra”⁵ possibilidade.

Pensar, no nosso caso, em canções que abordassem os indígenas guarani presentes no universo da música popular brasileira é realizar árduo garimpo, ainda mais se pensarmos músicas/canções que apresentem intuito histórico. Ao longo dos anos 70 e 80 do século XX, quando a canção brasileira se diversificou em gêneros e atrações, passou-se a observar composições que exaltavam a figura do indígena genérico, cujo desempenho artístico não abarcava o legado histórico destes povos tampouco suas questões contemporâneas. Não que isto seja um empecilho do uso destas canções como apontamento crítico feito em um tempo histórico, onde possíveis debates estavam ganhando espaço.

Canções como “Índia” composta por José Fortuna, Manuel Ortiz Guerreiro e Josué Assuncion Flores a partir de elementos musicais paraguaios que deram origem ao gênero Guarânia, que, aliás, devido seu sucesso se tornou canção do Estado paraguaio em 1944, fez sucesso no Brasil com a dupla **Cascatinha e Inhana** no ano de 1952 se tornando um dos

⁵ Aqui colocamos este termo em destaque ao pensarmos o ensino numa perspectiva decolonial, o que será tratado no próximo capítulo.

maiores sucessos da música sertaneja no Brasil. Porém, a mesma canção é lembrada na versão de **Gal Costa** presente no álbum *Índia* de 1979, e se tornou um marco justamente pelo fato de estar inserido no contexto da ditadura militar brasileira (1964-1985) e ter sido censurada a ponto dos LP's da artista serem vendidos dentro de um plástico opaco azul pelo fato da mesma aparecer na capa e contracapa trajada como uma nativa e com seios à mostra.

Analisar uma canção historicamente requer este olhar cauteloso. Tal análise parte de uma subjetividade do ouvinte e nisto já se apresenta a primeira dificuldade: nem sempre o que eu (indivíduo e professor) ouço como canção (baseado em minhas preferências) faz parte da vivência sonora dos meus estudantes. Para Azambuja (2017), a música se faz presente no cotidiano dos estudantes por meio de espaços da experiência da vida familiar, escolar e juvenil. Esta subjetividade precisa fazer parte da reflexão. Afinal, existe empatia e reciprocidade entre os indivíduos envolvidos? Tal empatia é verificada pelo gênero musical, cantores, compositores ou existem outros aspectos que geram tal identificação?

Nesse sentido, a análise das relações entre música e ensino de história é fundamental por duas razões básicas: porque as músicas têm importância significativa na cultura cotidiana dos estudantes, e porque o professor de história pode encontrar na música um aliado, um recurso didático dos mais importantes, que cria empatia com os estudantes. (SOARES, 2017, p. 79)

Outro exemplo que foge um pouco de nosso objetivo, mas contribui para o entendimento proposto: ao refletirmos historicamente a canção “*Tiro ao Álvaro*” composta por **Adoniran Barbosa** e **Oswaldo Molles** nas aulas sobre a ditadura militar no Brasil, não é a letra repleta de elementos que levaram a canção ser censurada em dezembro de 1973 que meus estudantes percebe imediatamente, mas sim o ritmo cadenciado do samba, isto é, o elemento sensível que desperta tal empatia e deve, assim, fazer parte do debate, sem falar na identificação familiar: “Eu já ouvi esta canção, minha mãe estava cantando...” Em outro caso, ao executar o rap “*O índio é forte*” do grupo **Oz Guarani**, as primeiras percepções dos estudantes foram diversas: “Não gosto de rap!” e “é do Emicida ou dos Racionais?” E ao serem informados que são de indígenas a grande maioria exclamou: Isto é impossível!

A partir desta reflexão, Napolitano nos sugere uma possível linha metodológica que pode nos servir de orientação no trato da canção para o ensino de História. A escolha da canção pode se tornar uma tarefa aparentemente fácil, mas o uso dela como fonte de pesquisa pode nos levar a possíveis simplificações. Neste caso algumas perguntas são pertinentes como: Quando foi composta? Quando foi gravada? Onde e por quem foi gravada? Qual o

contexto histórico? Quem comprava essas gravações? Ela tocava em rádios ou programas de televisão? Em qual canal de Youtube ela foi publicada?

Por exemplo: teria o mesmo peso histórico a canção “*Tiro ao Álvaro*” gravada por **Adoniram Barbosa e Elis Regina** (1980) e a versão da mesma canção gravada por **Diogo Nogueira** (2010)? Ou, faria sentido em um mesmo debate, a correlação da canção *Índia* (1979) com o Rap indígena *Pandemia* (2020)?

A abordagem histórica sugerida por Napolitano perpassa pela interdisciplinaridade marcada por uma série de linguagens poética e musical e informações múltiplas que vão além de uma área específica.

Como “retirar” as informações deste tipo de documento estético sem cair num relativismo absoluto? Estas costumam ser as primeiras perguntas do pesquisador. Por sua vez remetem ao problema básico do “método”, numa palavra que muitas vezes não é encarada com a seriedade devida. A rigor, a melhor abordagem é a interdisciplinar, na medida em que uma canção, estruturalmente, opera com séries de linguagens (música, poesia) e implica em séries informativas (sociológicas, históricas, biográficas, estéticas) que podem escapar à Área de competência de um profissional especializado. (NAPOLITANO, 2002, p. 66).

Outro aspecto a ser considerado pelo professor-pesquisador no manejo das canções para o Ensino de História seria: por onde elas são veiculadas? Sabemos que publicar uma canção nas redes sociais é algo distinto de ter uma música tocada na televisão dos anos 80 ou 90 do século XX, ou, ainda, nas rádios. Meios como o You Tube, o Instagram, o Facebook, Spotify e o Twitter são fundamentais para a propagação destas canções na atualidade, onde tendo uma câmera na mão qualquer pessoa pode ser autor de sua obra e divulgá-la sem o intermédio de uma grande produtora. Entender a importância destas mídias musicais e como elas se constituem e se propagam também colabora para a reflexão histórica.

É inegável que uma parcela dos educandos possui o acesso quase que imediato à estas novas tecnologias, o que facilitaria o contato com informações outras que pudessem contribuir para um debate a cerca de variados temas. Porém, é preciso destacar que embora o acesso os veículos da internet tenha sido verificado de forma mais ampla entre os anos 2020 e 2021, por conta do ensino remoto, resultado da Pandemia do Covid-19, ainda sim, não foi garantia de pleno domínio de tais canais comunicativos.

Para Jesus Martín-Barbero (2000), entender a escola como único ambiente legitimador de saber é ignorar outros aspectos construtivos do conhecimento os quais o estudante está inserido socialmente. Existe uma multiplicidade de saberes entre canais difusos e descentralizados fora da escola, e este é um dos desafios que os avanços tecnológicos da

comunicação apresentam ao sistema educacional, e aqui se inclui o professor. Dentre estes saberes, a música se faz presente como elemento sensível no processo de aprendizado escolar.

1.2 A paisagem sonora escolar: a experiência do ouvir para uma prática democrática de ensino

Pensar um trabalho que busca a abordagem dos povos guarani no Ensino de História é repensar conceitos e atitudes. Observamos até agora, a importância de se possibilitar uma maior participação dos estudantes no que tange a construção do saber histórico através do componente sensível que propomos utilizar – a música. O conceito de paisagem sonora de Schafer (2001) surge aqui como um aspecto importante para uma educação democrática.

Sempre achei que a educação pública é o mais importante aspecto do nosso trabalho. Em primeiro lugar, precisamos ensinar às pessoas como ouvir mais cuidadosa e criticamente a paisagem sonora; depois, precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la. Em uma sociedade verdadeiramente democrática, a paisagem sonora será planejada por aqueles que nela vivem, e não por forças imperialistas vindas de fora. (SCHAFER, 2017, p. 6)

Não quero, claro, tornar esta pesquisa um veículo possível para a implantação da História da Música, mas propor novas experiências a partir de conceitos já pensados por pesquisadores desta arte. Após vivenciar algumas experiências como docente foi possível entender que o planejamento de uma aula na qual ocorre um trabalho específico com música precisaria passar por esta reflexão inicial: conhecer meu ouvinte, e a partir disto me preocupar com o material a ser utilizado. A compreensão de que é preciso ouvir as experiências musicais dos estudantes perpassa pela condição do professor de propor tal escuta. Na prática isto não é fácil, pois ser sensível à escuta do outro parece uma atitude distante da realidade, ora devido aos interesses políticos pedagógicos da instituição, ora por conta do limitado tempo dedicado ao ensino da História.

Ao longo de dez anos na prática pedagógica, seja com ou sem recursos metodológicos que me dessem possíveis suportes, pude perceber a naturalidade com a que meus estudantes lidam com o sensível e como sua preferência musical pode ir além ou mesmo contra minha concepção em relação a determinados gêneros musicais. Talvez tal concepção tenha sido percebida tardiamente (se pensarmos que na graduação, tal prática pedagógica não fora

abordada como objeto de estudo), mas com o tempo pude perceber sua importância para uma maior aproximação de meus estudantes com os estudos históricos.

Antes de o ProfHistória fazer parte da minha rotina, ao observar nos intervalos das aulas alguns estudantes preocupados com o uso da quadra e outros ouvindo músicas com seus fones nos ouvidos procurei observar tal comportamento. Não sabia a quais gêneros pertenciam suas escolhas, mas era possível perceber que eram canções que faziam parte do contexto sociocultural daqueles jovens, talvez pela atitude e intimidade com os poucos versos que soavam acompanhados de gestos que imitavam coreografias e comportamentos do suposto artista. Em sua defesa diziam: “-Só consigo estudar ouvindo música”. Esta fala foi uma das explicações feitas por um estudante, que na ocasião estava no nono ano do ensino fundamental.

De alguma forma esta fala me ajudou a pensar, ao menos por um instante, na proximidade com o estímulo musical que alguns estudantes buscavam naquele momento. Uma possível ampliação no gosto musical, muitas vezes, é antecedida por determinados preconceitos. Em certa ocasião, reprimi um estudante por estar ouvindo, na minha frágil concepção, o gênero funk na sala de aula, quando na verdade o mesmo ouvia “*Racionais*”.

Claro que independente do gênero musical, sabemos que o ambiente da sala de aula não pode ser confundido como um espaço de lazer, mas esta foi uma atitude que me colocou certa reflexão: O que de fato, os discentes ouvem? E mesmo sendo funk, quais possíveis contribuições, tais canções poderiam trazer para o Ensino da História. Este pensamento me levou a uma série de reflexões que não caberiam neste trabalho, mas que ao citá-los, mesmo que brevemente, corrobora para entendermos que ao menos entre os anos 2020 e 2021 (ano que nossa geração conheceu um efeito trágico na Educação brasileira por conta da Pandemia do Novo Corona Vírus⁶) o meu estudantes sofreu uma interferência na sua paisagem sonora.

Se pensarmos a paisagem sonora como um elemento que está em constante mudança e que envolve qualquer campo do estudo acústico (SCHAFFER, 2001) meus estudantes não estão distantes disso. A localização desta paisagem, que se difere da visual, porém abarca o campo do sensível, situa na ciência, na sociedade, nas artes, e a escola é um ambiente no qual todas estas áreas estão presentes. No limite, a questão é compreender que nós somos tocados por todos os sons que nos cercam e não apenas aqueles que nomeamos de música. Agora, a importância desta compreensão para uma aula de História é o próprio Schaffer que responde:

⁶ Segundo o INEP, O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep>>.

Resta pouca dúvida, portanto, de que a música é um indicador da época, revelando, para os que sabem como ler suas mensagens sintomáticas um modo de reordenar acontecimentos sociais e mesmo político. Desde algum tempo, eu também acredito que o ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que o produzem e nos conta muita coisa a respeito das tendências e da evolução dessa sociedade (SCHAFFER, 2001, p.23).

Recentemente, em uma turma de sexto ano, outra surpresa. Em atividade de aula, onde busquei trabalhar canções da música popular brasileira para abordar a cultura afro e indígena fui surpreendido com a maioria dos meninos (aqui vale destacar que representavam 70% da turma) apontando o Trap de **TZ da Coronel** e sua música “*Anota a placa*” como possível influência negra na sociedade e na música atual. Tal apontamento me causou duas reações: surpresa pelo fato de apontarem um nome que naquele momento nunca houvera escutado; e segundo a necessidade de buscar a partir desta situação uma interação maior com a escuta dos estudantes.

Em outro caso, após uma atividade com música, um estudante da mesma turma se entusiasmou com a batida do Rap e compôs uma canção quase que instantaneamente. Tudo bem que a letra não estava no contexto do conteúdo daquele dia, mas percebi que a valorização não somente do professor, mas dos próprios colegas de classe acerca daquela produção criou motivação entre os mesmos. O exercício proposto conduziu a turma a uma prática que tanto eles quanto o professor não estavam acostumados: Ouvir o que realmente importa - o que faz sentido.

A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável. Os olhos apontam para fora, os ouvidos, para dentro. (SCHAFFER, 2001, p.29)

Mas o que eles escutam para além da sala de aula? Quais suas referências de sons na qual a paisagem sonora social interage nestes indivíduos? São perguntas que sugerem constantes exercícios de audição e notação que uma pesquisa como a nossa precisa se atentar. Schafer nos sugere uma limpeza de ouvido⁷ como forma de iniciar o aprofundamento dos estudos dos elementos sonoros que nos rodeiam nesta pesquisa, afinal nem todos ouvem Rap, e dos que gostam este gênero em sua maioria se quer sabe da existência do Rap indígena.

Esta atitude envolve principalmente a prática do verbo “ouvir” uma vez que ao contrário dos outros órgãos dos sentidos, os ouvidos além de serem expostos e vulneráveis,

⁷ Na obra *O ouvido pensante* (1991), Schafer apresenta para o leitor, mesmo que não seja especialista em música, profunda análise do trato dos elementos sonoros e música, desde uma nova paisagem sonora marcada pelo contemporaneidade até a limpeza de ouvidos necessária.

captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções (SCHAFER, 1991). Esta experiência se torna profundamente agradável, pois permite o discente expor suas impressões ao se permitir ouvir o “novo”, o “diferente”, o “outro”, uma clara referência à indústria fonográfica hegemônica e seu padrão hierarquizado. Aqui resgatamos a ideia de Marcos Napolitano de análise da canção como pesquisa histórica e até que ponto o gosto pessoal pode interferir nesta pesquisa. Será que no ato de “ouvir” uma música é possível dissociar lazer e pesquisa?

A música emerge espontaneamente da cultura histórica primeira dos jovens estudantes mantendo a sua função original enquanto artefato estético da cultura de massa da indústria fonográfica destinado às atividades de entretenimento, lazer e diversão cuja finalidade é gerar o prazer estético-emocional (AZAMBUJA, 2017, p.43).

Nesta percepção, dois caracteres devem ser verificados, segundo o professor Olavo Pereira Soares (2017) em consonância com pesquisadores como Luciano Azambuja (2017) e o já citado Schafer (2001) para pensarmos esta prática do “ouvir” acerca dos gostos musicais dos estudantes: o caráter objetivo onde se observa o que de fato nossos estudantes ouvem e seus possíveis gostos musicais e rejeições por estilos e gêneros; e um caráter subjetivo que verifica o como esta escuta é realizada, quais interações são estabelecidas entre o indivíduo ouvinte e o meio da música, quais os sentidos que a música apresenta para o dia a dia dos estudantes.

A relação entre o gosto musical dos estudantes e os objetivos da aprendizagem histórica no que tange o trabalho com música deve ser pensada de modo que a prática democrática de ensino seja verificada.

Acho que deve haver uma combinação entre o gosto musical dos estudantes e a ampliação do seu repertório, como eixo do planejamento das atividades. A escola não deve ser mera reverberação do gosto geracional, construído a partir do mercado. Por outro lado, ela não pode impor um repertório aos estudantes que não parta de suas experiências e preferências, buscando, obviamente, ir além [...] Por outro lado muitos professores têm um grande preconceito contra o gosto musical dos estudantes. É preciso que as duas partes “desarmem” os seus ouvidos. (HERMETO, SOARES, 2017, p. 144)

Estas “propostas metodológicas” realizadas nas aulas de História, não fazem parte de uma regra que não possa ser melhorada ou adaptada por outras realidades socioeducativas. Até mesmo Napolitano aponta isto:

Não se trata de buscar um modelo teórico rígido e mecânico, aplicável a qualquer objeto ou fonte de pesquisa. Na pesquisa histórica, e a pesquisa histórica não foge à regra, a teoria serve muito mais para elaborar as perguntas do que para premeditar as respostas (NAPOLITANO, 2002, p. 71).

1.3 O “descobrimento” do Rap indígena: os porquês que instigam e produzem conhecimentos históricos

Como visto anteriormente, a música/canção pode contribuir para História dando-lhe arcabouços que permitem determinadas reflexões, deixando claro que não funciona como critério obrigatório o seu uso, pois o mesmo necessita de fatores que independe da relação aula-estudantes-professor. Esta relação se tornou mais evidente em meio de diversas possibilidades de elaboração deste trabalho. O ProfHistória foi capaz de seduzir e propor a este que escreve diversos temas possíveis de aprofundamentos desde debates históricos-religiosos (área aprofundada a partir da Pós-graduação em Ciências da Religião) no combate à intolerância religiosa escolar até o uso do imaginário feminino medieval para estudantes do sétimo ano. Nada me conduzia a este tema que transcrevo nestas linhas.

Talvez a embrionária reflexão tenha partido de uma releitura muito aleatória de um texto lido e discutido em 2012 no curso de *Mídia e Educação – o áudio visual na sala de aula* na Universidade Federal Fluminense⁸. O texto de Jesús Martín-Barbero, *Desafios culturais da comunicação à educação* (2000), me colocou como um observador não apenas da mídia como ponto de partida para a reflexão teórica e metodológica da história, mas como possível instrumento de crítica social presente no ambiente escolar. Aliás, as “mídias no ensino de história” também foi uma das possibilidades de dissertação que precisei amadurecer para chegar a um objeto específico. Não foi fácil, afinal, existe uma gama de possibilidades de se trabalhar estes meios em uma aula de História, porém, revendo algumas pesquisas anteriores, percebi que existia um sujeito histórico que, de certa forma, já se fazia presente nos meus questionamentos enquanto docente no Ensino fundamental: o indígena.

Mas o que precisamente me chamava atenção nestes povos que fundamentaria uma pesquisa final de um mestrado profissional do Ensino de História? Embora a resposta fosse óbvia, ou quase (afinal os povos indígenas possuem uma vasta história cultural o que já seria motivo suficiente para diversas pesquisas), nada me parecia suficiente. Era nítido que a

⁸ Curso realizado no módulo de extensão da Escola de Comunicação social da Universidade Federal Fluminense ministrado pela Professora Claudia Rabello.

abordagem perpassaria pelo silenciamento destes povos, o que será tratado no próximo capítulo, o que justifica a necessidade de um trabalho com esta temática. Porém, perguntas como: através de que este silenciamento é quebrado? Como esta fala indígena pode chegar a nós, contemporâneos e urbanos não indígenas?

Pensando como Barbero, inserido em uma multiplicidade de saberes (BARBERO, 2000), propus um exercício pessoal: buscar outras possibilidades de falas indígenas fora do contexto escolar⁹, onde fosse possível associar questões históricas e contemporâneas destes povos. Em outubro de 2019, encontrei através da internet uma reportagem que me ajudou a responder tais questões, intitulada *Quem são os Brô Mc's, o primeiro grupo de rap indígena o Brasil*¹⁰, escrita pela jornalista Beatriz Montesanti em 2017 para o jornal eletrônico Nexo Jornal.

Naquele instante, me coloquei como um leitor surpreso e distante de uma realidade. Como assim, indígena cantando Rap? Por quê? Para que? Como? E o mais instigante, para quem? Sendo Guarani, será que a fala deles representam outras etnias? Não absterme a “ignorância” pessoal, uma vez que não tinha, até então, contato com a cultura do Rap, seja ele nacional ou internacional. Não era um gênero que participava de uma paisagem sonora presente no meu cotidiano. Mas como ouvinte, me propus a conhecê-lo e encontrei o elo que precisava para falar destes sujeitos históricos para a sala de aula.

O primeiro som que chamava a atenção vinha da canção intitulada *Koangagua* que em Tupi-Guarani significa “nos dias de hoje”. O clipe lançado em 2015 pelo Guateka - canal do YouTube criado para divulgar a cultura indígena - fala sobre como é fazer Rap na comunidade indígena: “*Minha fala é forte e está comigo / Falo a verdade, não quero ser que nem você / Canto vários temas e isso que venho mostrando / Voz indígena é a voz de agora*”, diz a tradução da letra, cantada em guarani.

Outra canção que marcou este início de contato foi a *Eju Orendive* que permitiu um trabalho mais amplo de pesquisa por misturar o Tupi Guarani e o português, sobre o movimento deste povo de busca constante por direito e justiça. Marcada por letras que suscitam uma responsabilidade crítico-social, os **Brô Mc's**, oriundos de Dourados-MS foram os primeiros a lançarem esta proposta rompendo as barreiras de sua aldeia assumindo um papel de protagonistas da sua história.

⁹ Segundo Barbero (2000), a escola deixou de ser o único lugar que legitima o saber, pois hoje existe um multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, diferentes e descentralizados. Essa diversificação fora do ambiente escolar, é um dos desafios mais forte que o mundo da comunicação apresenta ao mundo educacional.

¹⁰ Esta entrevista está presente o seguinte site: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso>>.

Cremos na experiência de luta e liberdade dos povos indígenas. A juventude não pode seguir à margem. Nas comunidades, os jovens seguem motivados pelos anciãos: aprendem a discernir entre um futuro próprio ou o futuro à margem da sociedade dominante. Ainda há tempo para expulsar os invasores de seus territórios, de sustentar sua autoestima de povo e nação indígena, de dizer a sua palavra no grito e na canção. (REVISTA PORANTIM, 2013, p.2)

Barbero fala da representação dos sentidos através das mídias, da produção e da reprodução dos sentidos, onde as mensagens vinculadas nestas produções se transformam quando os receptores se apropriam delas. Será que os povos indígenas, especificamente aqui os Guarani Kaiowás se vêm representados por músicas ou produções midiáticas, sejam elas quais forem, a ponto de se apropriarem destas mídias “oficiais”? Verificamos neste ponto, a importância da abordagem da História indígena em sala de aula não por quaisquer mídias (sem a intensão de negá-las como já foi mencionado), mas por produções criadas e difundidas pelos próprios indígenas (para alguns especialistas “Mídias nativas”¹¹), não apenas para tentarmos compreender a História e a evolução deste indivíduo enquanto produtor, mas também pensarmos a apropriação e reconhecimento de suas tradições.

Neste sentido, é importante destacar que os povos indígenas têm buscado se apropriar dos recursos midiáticos alternativos como forma de revisitar suas identidades, de resistir as opressões que sofrem cotidianamente e de manter sua memória e cultura. A internet tem sido, então, mais uma ferramenta na luta dos povos indígenas em suas histórias de resistências, reivindicação de direitos e empoderamento cultural. (SANTOS, 2020, p. 309)

Se pensarmos as produções audiovisuais não apenas dos **Brô’Mcs**, mas de tantos outros grupos de jovens atuantes no cenário do Rap indígena como **Kae Guajajara**, **Kandú Puri** e os **Oz Guarani**, podemos ouvir o processo de afirmação e fortalecimento da luta dos povos originários como sujeitos de sua história nas letras ou nas construções visuais difundidas pelos eles.

O indígena não está somente nas aldeias (aliás, nunca esteve), hoje ele (re)existe presente em produções musicais contando sua história, sendo que agora como agentes de sua cultura (CUNHA, 2012). Em entrevista para o jornal Nexô, o integrante Bruno Veron fala:

Para nós, é uma honra apresentar a voz indígena no Mato Grosso do Sul, da aldeia para fora, para não-indígenas conhecerem. Mostra como é a nossa visão da nossa

¹¹ No artigo Mídias Nativas: a comunicação audiovisual indígena – o caso do projeto Vídeo nas aldeias, Eliete Pereira a autora apresenta um conceito baseado no Di Felice, onde as mídias nativas seriam definidas a partir do ponto de vista onde seria um conceito aberto de possibilidades, um conceito que está em constante movimento através de discussões e formas diversas.

aldeia. Aqui é totalmente diferente, o lado da história é bem outro. Não moramos em ocas, não vivemos nus¹². (NEXO, 2017)

A partir dos **Brô Mc's**, fui acessando outros grupos de jovens indígenas presentes no cenário musical onde o Rap é a base predominante das periferias das grandes cidades do Brasil. O grupo **Oz Guarani**, formado em São Paulo com integrantes das aldeias Tekoa Pyau e Tekoa Ytu, no Jaraguá segue a mesma linha musical dos Brô MC'S, o que mostra o aumento desta representatividade no cenário musical brasileiro. Sua canção "*O índio é forte*" exalta a sobrevivência de grupos indígenas denunciando as dificuldades que os jovens passam na atualidade. "O Rap é uma oportunidade de se soltar mesmo. Foi uma libertação para nós", disse o integrante Jefinho ao Jornal virtual Vice¹³.

Outra questão que o Rap indígena nos oferece para trabalharmos em sala de aula é a presença crescente da mulher neste estilo musical. Não é incomum a presença ativa de mulheres indígenas cantando versos de legitimação feminina, os versos "Somos netas das indígenas que vocês não conseguiram matar" é talvez a mais marcante de "*Xondaria*" ("guerreira", em tradução livre do guarani mbyá), lançamento da rapper paulista **Katú Mirim**, de 32 anos. Mulher, mãe, bissexual, ativista, moradora da periferia de São Paulo e indígena urbana (por ser nascida e criada na cidade).

As canções presentes no primeiro álbum do grupo **Brô Mc's** trazem bons elementos para discussão para o Ensino de História na atualidade, mesmo assim, quem ouve tais canções? Qual o alcance destas produções diante de uma grande mídia? Para Silvia Letícia Bezerra Santos (2020) a presença de uma narrativa colonial que influencia ainda hoje nossa sociedade acerca dos povos originários fazem essas produções indígenas terem pouca visibilidade nas redes (o grupo possui pouco mais de sete mil seguidores no Facebook e Instagram). É neste ponto que nos sugere a autora, o "olhar para esses tipos de mídias indígenas, buscando, dentre outros aspectos, aprender com as mudanças de representações que eles acionam todo instante em suas vivências cotidianas" (SANTOS, 2020, p.315).

Conforme já apontado anteriormente, existem muitas perguntas que não necessariamente possuem respostas, mas apresentam possíveis práticas que contribuem para estabelecerem reflexões. Tinha enfim, encontrado meu objeto de reflexão - até o ano de 2020.

¹² Entrevista: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/16/Quem-s%C3%A3o-os-Br%C3%B4-MCs-primeiro-grupo-de-rap-ind%C3%ADgena-do-Brasil>>.

¹³ Entrevista: <https://www.vice.com/pt_br/article/nzpeqq/oz-guarani-rap-indigena>.

1.4 O Rap indígena como crítica social e a Pandemia de 2020

Mas como podemos abordar a História dos povos indígenas, sobretudo dos tempos atuais? Como compreender questões sobre a identidade e diferença, seja individual ou coletiva, sem que meu estudantes compreenda o papel da História através destes povos?

No intuito de nos auxiliar nesta reflexão, optamos por dialogar com autores inseridos no contexto histórico-político indígena como Daniel Munduruku, Sônia Guajajara e Edson Kaiapó e suas contribuições acerca da importância dos estudos e pesquisas destes povos no contexto atual brasileiro. Além disto, acreditamos que para fundamentarmos tal reflexão, é necessário analisar autores que contribuem para o debate decolonial inserido no campo do saber histórico escolar e na prática docente a partir de fissuras/brechas presentes em Catherine Walsh (2016), assim como a questão da interculturalidade defendida por Cíntia Monteiro Araújo (2016).¹⁴ Claro, essa reflexão virá com um aprofundamento maior nos próximos capítulos, porém, aqui ressaltamos apontamentos que podem contribuir para o debate inicial em sala de aula.

O discurso contra hegemônico presente nestes autores e que, se faz presente nas canções analisadas, propõe uma prática pedagógica que supera o ensino baseado na modernidade enraizada no silenciamento, ou melhor, na não escuta desses povos. O central é trazer o diálogo intercultural como fundante para uma sociedade mais justa e tolerante.

O Rap “*Pandemia*”, por exemplo, apresenta os povos indígenas onde o etnocídio, o genocídio e o ecocídio¹⁵ ameaçam os nativos desde os primeiros contatos históricos, como defende Sônia Guajajara (2020). **Kae Guajajara** se inspirou no contexto do ano de 2020 que deixou ainda mais visível, a sensível margem à qual parte da população brasileira periférica sobrevive: a pobreza e o silêncio. O protesto, que clama por maior visibilidade e sensibilidade por parte do poder público, se faz através das redes e veículos digitais. Para tal, **Kae Guajajara e Puri** utilizaram uma base eletrônica, suas vozes e uma câmera simples atingindo pouco mais de 28 mil de visualizações no seu canal no YouTube.

Segundo a cartilha *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19 / Povos Indígenas no contexto da COVID-19*, produzido pela FIOCRUZ (2020) a partir do

¹⁴ Catherine Walsh e seu artigo Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais (2016) e Cíntia Monteiro Araújo em Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis (2016) publicados na obra Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra” org. Vera Maria Candau.

¹⁵ Sônia Guajajara acredita que o genocídio, o ecocídio e o etnocídio são as três ameaças que os povos indígenas sofreram no momento de “parada forçada” provocada pela pandemia de 2020.

isolamento promovido pela OMS no intuito de conter o avanço do Vírus, pode-se perceber que a distância exigiria maior sensibilidade no “ouvir” a partir do lugar das próprias interpretações neste contexto de emergência.

Ou seja, a própria canção não teria sentido se não houvesse quem se propusesse a ouvi-la, refletir sobre seus versos e, contagiados por seus gritos contra hegemônicos, passasse a defender suas causas. O documento da FIOCRUZ, ainda propõe diversas reflexões no trato da pandemia no intuito de reduzir seus impactos negativos nas populações indígenas. Dentre elas, destacamos a escuta e a acolhida respeitosa por parte dos profissionais de saúde, visando refletir sobre os aspectos cosmológicos de cada pessoa. Observamos isto nos seguintes versos: “*Na mente lapsos de uma velha floresta*”, “*Como varíola, como a gripe, tantas que o Tamui suportou*”, esta relação com o cosmos que Ailton Krenak (2020) define como resposta da “terra” sempre maltratada e explorada pelo ocidente.

Claro, uma canção que tenha como versos iniciais: “*Não foi só bala que matou meu povo não / Tanta epidemia amontoou mais de uma nação*”, apresenta uma denúncia histórica dos povos indígenas, porém, uma reflexão aprofundada nos possibilita ir além da letra que, por si só, já é contundente. Marcos Napolitano nos chama atenção para esta “dupla natureza”, letra e melodia (enquanto imagem síntese de diferentes aspectos da música), da canção que precisamos observar, sobretudo no campo do saber histórico. Esses versos na voz do compositor, e este sendo o próprio indígena apresentando esta subjetividade ao ouvinte através da experiência musical trabalham por uma melodia e um ritmo que intensificam o tom crítico da letra (NAPOLITANO, 2017).

E porque o Rap? A crítica político-social que marca os versos das canções trabalhadas em sala de aula e aqui detalhadas como possibilidades, permite reflexões relevantes acerca do indígena na nossa sociedade, porém, tais análises nos submetem à sua história de resistência e sobrevivência contra hegemônica – *A epidemia vem matando / o maior grupo de risco há mais de 500 anos*¹⁶.

Por conter um caráter urbano, denunciador e político, o Rap é um estilo musical que vem crescendo no meio artístico indígena. Para os que acreditam que tal “apropriação” levaria ao suposto extermínio cultural, Daniel Munduruku afirma: “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou” (MUNDURUKU: 2019, p.40). Esta fala se choca com a proposta de um

¹⁶ Trecho da canção Pandemia (2020) de Kae Guajajara.

pensamento hegemônico em que os “índios”¹⁷ são seres que devem ser vistos no passado e que em muitos casos foram incorporados à sociedade brasileira contemporânea perdendo sua cultura.

Pelo contrário, Edson Kayapó acredita que esta ideia de desaparecimento ou incorporação pela sociedade tem seu argumento apenas história escrita e não na “falada”, uma vez que o Estado brasileiro já reconhece a existência de mais de trezentos povos indígenas diferentes com línguas diferentes dentro do território brasileiro (KAYAPÓ: 2019, p.70).

Os povos originários resistem e articulam possíveis soluções para o mundo em que todos nós estamos, e observamos esta resistência e horizonte nas letras dos Raps estudados. Em seus versos: protesto, resistência-inquietação e afirmação. Protesto escrito e cantado por indígenas que falam ao seu povo e aos não-indígenas. Resistência marcada por uma inquietação como princípio de mudança (MUNDURUKU: 2019, p.49) através de ações contra hegemônica que persistem em se fazer ouvir os supostamente minorizados.

Reforçamos que tanto os autores citados como a busca profissional deste professor, propuseram um exercício constante: estabelecer diálogo e contribuir para a identificação da relevância social e acadêmica de uma pesquisa pautada nos povos indígenas para o ensino da História a partir e com outros sujeitos históricos quebrando o paradigma estereotipado, que muitas vezes levam ao preconceito e a intolerância sobre os povos indígenas onde se observa afirmação de que este “indígena atual” precisa fazer parte dos discursos e reflexões históricas em sala de aula, lugar propício para a produção do conhecimento.

Uma vez exposto a música como objeto/fonte possível para a prática pedagógica que contribui para o conhecimento histórico, preconizando o ouvir e seus desdobramentos objetivos e subjetivos, se torna necessário partir para nosso sujeito histórico inserido na produção do Rap indígena e como sua fala é legitimadora de suas lutas contemporâneas por reconhecimento contra o silenciamento.

¹⁷ Daniel Munduruku repudia o termo “índio” em seu artigo “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena.

2 “CADÊ O INDÍGENA QUE TINHA AQUI?” – O OUVIR PARA DESCOLONIZAR O ENSINO DE HISTÓRIA

Uma professora perguntou para mim né, você indígena mas porque você mora no meio da cidade né? Mas não foi a gente que invadiu a cidade né. A cidade foi invadindo nossas terras diminuindo as nossas terras sagradas acabando com a nossa mata. Polui nossos rios, então que direito a pessoa pode ter de falar que a gente é invasor sendo que a gente sempre existiu aqui e a gente tá nessa resistência toda a 517 anos Jonathan Xondaro¹⁸

Começar este capítulo com a fala do artista compositor Jonathan Xondaro que faz crítica ao pensamento hegemônico já introduz nossas leituras e experiências que serão abordadas nas próximas páginas, afinal, nada mais esclarecedor que ouvirmos os sujeitos históricos envolvidos nestes processos. É a partir deste pensamento que seguimos nossos relatos e experiências com a necessidade de apresentar o momento no qual me vi em uma “cilada” pessoal-profissional em janeiro de 2017 antes mesmo do ingresso no ProfHistória. Este fato ficou marcado nas minhas atitudes acerca dos povos indígenas, a ponto de recordá-lo no instante da fala da aluna do sétimo ano, já comentado no início destas páginas.

Em viagem para a cidade fronteiriça de Foz do Iguaçu no Estado do Paraná de ônibus, fui surpreendido com uma placa de trânsito sinalizando a aproximação de um território indígena. Por estar em um transporte tipo Duplo Deck nas primeiras cadeiras, aquela notícia me causou certa euforia.

“Vou ver índio”! Sim, pensei desta forma, sem filtro e sem discernir sobre aquela situação, neste tempo sequer tinha contato com a literatura indígena de Daniel Munduruku que já afirmava ser um equívoco continuamente repetido em nossa sociedade a reprodução da fala onde os ‘índios’ seriam homens e mulheres localizados no tempo e no espaço existente no passado e que os “não indígenas” do tempo presente os querem mantidos assim (MUNDURUKU, 2019).

Acreditava que iria ver estes povos na sua forma genérica, sendo assim saquei a câmera para registrar algo que pudesse levar como “lembrança”. Poucos quilômetros separaram a placa dos primeiros indivíduos que surgiram à beira da rodovia vendendo seus produtos (colares e frutas em sua maioria). Para a minha ingrata surpresa registrei homens, mulheres e crianças que de longe lembravam os indígenas que houvera criado em minha mente salvo traços físicos.

¹⁸ A fala foi retirada do videoclipe do grupo Oz Guarani, O índio é forte, presente no YouTube <<https://www.youtube.com/watch?v=iXIpDa28HQU>>.

Naquele instante, era visível a minha decepção. Afinal, buscava ver o que muitas das vezes chegara a mim como legítimo e não indígena de calça jeans e celular. Na ocasião, sequer utilizei filtro que pudesse me auxiliar em possíveis direcionamentos conclusivos a partir da minha atitude como a questão de mestiçagem, traços estéticos ou estereótipos impostos de modo hegemônico que pudesse, de algum modo, colocar em dúvida se eram indígenas ou não, pois

[...] Não há que se falar em mestiço ou em biótipo, ou ainda porque questionasse esse ou aquele é ou não falante de uma língua indígena, pois é comum ouvir se: "este não vive mais nas matas, ou não fala a língua indígena, ou usa objetos da sociedade envolvente, portanto, deixou de ser índio". Como se fosse um estágio provisório ser índio (GUARANY, 2006, p. 155).

O fato é que existe uma tendência hegemônica em não compreender que o indígena tem seu direito de estar em quaisquer áreas da sociedade e da forma como bem entende. Mais que isso, que ninguém tem direito de definir o ser de qualquer outra pessoa. Sabemos que tal tendência tem sido discutida na sociedade através de produções acadêmicas e artísticas vem rebatendo a questão da participação cidadã destes povos, afinal um carioca que se muda para Cuiabá não deixa de ser carioca, é o que nos aponta Vilmar Guarany: uma pessoa que vai morar no exterior não deixa de ser brasileiro por conta dessa mudança (GUARANY, 2006, p.155).

Apenas quando cheguei ao destino final, a reflexão sobre aquela situação ficou evidente deixando de lado a decepção. Ao constatar que se eu, professor de História não consegui trazer o indígena para a contemporaneidade, o que esperar de um estudantes urbano da cidade do Rio de Janeiro que não tem contato com este sujeito histórico e que o pouco que o alcança são referências de um passado colonial?

[...] precisamos re-conceber o que, exatamente, estamos fazendo quando escrevemos o passado dos outros em termos muito distintos dos seus próprios; precisamos pensar na história não por um veio imperialista, como a aplicação da Razão ao passado, e sim como o diálogo entre diferentes tradições de raciocínio. (SETH, 2013, p. 175)

Sabemos que a academia tem realizado inúmeras pesquisas (vide a bibliografia desta Dissertação) que legitimam a presença dos povos indígenas na contemporaneidade tanto em suas terras como no meio urbano muito antes da Lei 11.645/08 que formalizou a obrigatoriedade da incursão do ensino da História afro e indígena nos estabelecimento de ensino fundamental e médio no Brasil. Além de uma outra possibilidade de se estudar a

História, desta vez a partir do indivíduo esquecido, silenciado, o suposto “não protagonista”, nomenclaturas que estão a cada dia sendo substituídos por legitimadores de seu protagonismo histórico sobretudo com pesquisas decoloniais¹⁹ que emergiram nas últimas décadas.

2.1 “A inquietação é já um princípio de mudança²⁰” - Do indivíduo histórico ao pan-indianismo

Antes de pensarmos o indígena enquanto sujeito histórico (legítimo) se torna necessário ouvi-lo para pensar historicamente a partir dele/dela e não de nossas referências. Essa experiência, já exposta no capítulo anterior quando abordamos o Rap indígena como algo relativamente novo, é essencial e desfaz a ideia de darmos voz aos povos originários. São nossos ouvidos que precisam ser reeducados.

Mas de certo modo não é uma tarefa fácil, principalmente se compreendermos a questão da diversidade presente entre os mais de trezentos povos espalhados pelo Brasil. Mesmo este trabalho que pretende escutar os povos guarani, possivelmente abordará questões como a defesa de seu território e o combate à intolerância contra tantos outros povos indígenas existentes no Brasil, características estas que estão presentes nos Raps a serem trabalhados.

Sabemos que a História contada por séculos (a dos vencedores) dificilmente colocava os indígenas como sujeitos ativos de sua história, desta forma não apontava as diferenças culturais, tampouco mencionava o silenciamento de vítimas das doenças, alimentos e rios contaminados (MUNDURUKU, 2019). Esta prática tem se tornado recorrente nas pesquisas acadêmicas e nos ajudam a compreender a História dos indígenas através de sua fala e escrita nos tempos atuais, é o caso de autores como Daniel Munduruku (2019), Edson Kayapó (2020), Tonico Benites (2014) e Vilmar Guarany (2006) herdeiros destes povos, além da própria manifestação artístico-literária presente nas composições dos grupos **Brô’s Mcs** e **Oz Guarani** que permeiam nossa pesquisa. Entretanto aqui não existe a pretensão de deslegitimar

¹⁹ Aqui não se tem a objetividade de conceituar os autores decolônias tampouco definir o sentido destas pesquisas, mas sim, estabelecer um paralelo prático entre os estudos decolônias e as possíveis práticas pedagógicas que envolvam o ensino de História dos povos originários.

²⁰ Daniel Munduruku (2019) faz uma reflexão acerca do incômodo gerado ao provocar o leitor inexperiente no assunto sobre os povos originários.

autores não indígenas no âmbito das pesquisas sobre os povos originários, mas como nos diz o pesquisador e indígena Edson Kayapó:

Desse modo, esse caminho da escrita não deve ser encarado como uma perspectiva anulatória, mas como um novo compósito para que esses saberes circulem, sendo divulgados, que sejam respeitados, para que os equívocos não se perpetuem e os silêncios mórbidos não sigam na sua ânsia de matar os povos os ocultando por trás das narrativas dominantes e dando aos povos um lugar de embelezamento mudo (KAYAPÓ, 2020, p. 191).

Existe uma representatividade na construção da escrita indígena que envolve autor e obra como algo único, uma relação essencial em sua fala emancipatória. A própria crítica acerca dos escritos tradicionais de dominação hierarquizada, presente na ótica colonialista trás consigo uma boa reflexão: Ouvir a voz do indígena não é dar “voz” ao indivíduo, mas sim reconhecer que o coletivo (ideia existente entre estes povos) sempre se manifestou, somos nós que fomos (des)educados a ouvi-los. Aqui fica evidente a questão histórica ao apontarmos a escrita hegemônica, predominante no discurso colonial, característica que por muitos séculos determinou o apagamento de parcela significativa de sujeitos subalternizados.

[...] pensar essa escrita, a partir da representação de um coletivo como algo que faz parte de um movimento de resistência que fortalece tais vozes, produz incômodo ao poder hegemônico e seus mecanismos de silenciamento (KAYAPÓ, 2020, p. 189).

Uma questão importante é como estabelecer esta audição se em muitos casos, não se leva em consideração a diversidade existente entre os grupos indígenas? Para Gersen Luciano (2006), a ideia de “parentes” é fruto desta coletividade²¹, não que todos em suas diferenças sejam consanguíneos, mas compartilham de interesses comuns como a vida coletiva, seu direito a luta contra uma história arraigada de elementos coloniais e o interesse na autonomia sociocultural perante a sociedade em geral. Esta autonomia que é posta em questionamento seja em relação ao indivíduo indígena no seu território, ou seja, nas áreas urbanas. O que, de algum modo, tem como consequência a discriminação.

Vilmar Guarany nos esclarece com propriedade três momentos em que os povos indígenas são atingidos por esse desafio apresentado: primeiro por estarem em busca de melhores condições de vida ou de uma educação mais específica, situação que não encontram

²¹ Segundo o autor, o uso pejorativo da expressão Índio ou indígena foi, a partir da década de 1970, objeto de inúmeros debates devido o surgimento do movimento indígena, o que visibilizou e fortaleceu os povos indígenas em sua fronteira étnica e identitária. Esses debates fizeram surgir novas marcas identitária capazes de unir povos historicamente distintos e rivais em prol de direitos comuns, segundo Luciano, o termo parente surge neste contexto.

nas suas terras indígenas, levando-os a migrarem para as áreas urbanas; um segundo caso é quando esses centros urbanos se aproximam gradativamente alcançando os territórios indígenas provocando assim uma aproximação involuntária entre as duas áreas; e por fim, Guarany nos coloca a questão da expulsão de indígenas de suas terras de origem. Podemos verificar esses três casos nos povos de Dourados (MS) que são representados nessa pesquisa pelos **Brôs Mc's** guarani-kaiowás e também em Jaraguá São Paulo através dos **Oz guarani** que defendem a questão territorial em suas composições. Ou seja, é uma luta coletiva e em comum destes povos.

Dentre tantos fatores que poderiam justificar esta consciência de coletividade, podemos apresentar as constantes lutas políticas e sociais ocorridas que perduram até nossos dias e que comumente são apontados nos rap's propostos para as oficinas, tendo como propósito: a disputa por território e demarcação de terras; debater o preconceito sofrido por questões étnicas; o afunilamento de sua cultura causando possível extermínio místico-cultural; e a histórica fragilidade de sua relação com a saúde pública. Assim os povos indígenas marcados pela repressão de uma colonialidade, resguardavam, por exemplo, suas identidades étnicas. Porém hoje reivindicam não apenas o reconhecimento de seus valores, mas que as questões sobre as territorialidades no Estado brasileiro sejam reconhecidas.

E onde fica esta coletividade em uma pesquisa que pretende trabalhar com povos Guarani? Primeiro, identificamos as diversas etnias de povos indígenas presente no território brasileiro, distribuídos entre pouco mais de 290 etnias segundo o IBGE (o que margeia um pouco mais de 700.000 pessoas embora os dados da FUNAI e FUNASA informem dados ainda menores com números que apontam cerca de 300.000 indígenas no território nacional). Segundo, e aqui seguimos a escrita de Gersem José dos Santos Luciano – Baniwa (2006), filósofo, mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB) e indígena do povo Baniwa, que entende que embora haja esta múltiplas etnias com suas visões de mundo que se divergem, existem elementos que os tornam semelhantes ao que o autor chama de pan-indígena.

A nova estratégia de aliança política pan-indígena é a responsável pelas mais importantes conquistas dos povos indígenas do Brasil: a superação do trágico projeto de extinção dos índios e a arrojada promessa de construção de uma unidade política dos povos indígenas que não signifique igualdade ou homogeneidade sociocultural e política, mas sim uma unidade articulada de povos culturalmente distintos, na defesa de seus direitos e interesses comuns. Dentre esses direitos e interesses encontra-se a própria continuidade das diferenças de projetos societários, de garantia das territorialidades e da conquista de cidadania global diferenciada (LUCIANO, 2006, p.33-34).

2.2 “Jovens Conscientes, olhando os parentes, ninguém é diferente, meu sangue é seu sangue”²² - uma perspectiva decolonial para o Ensino de História dos povos originários

Uma “juventude indígena consciente”, assim se autodenomina os integrantes do grupo **Oz Guarani** da terra indígena Jaraguá da cidade de São Paulo. A partir desta expressão, somos convidados a estabelecer determinadas reflexões. Como já estabelecido anteriormente, não se busca aqui as repostas para tais questões, mas sim propor possíveis caminhos para que no mínimo estas perguntas sejam objetos de reflexão entre estudantes e docente.

Um desses caminhos, e aqui acreditamos ser um dos mais coerentes ao pensarmos o “outro” além do abissal (BOAVENTURA, 2007), seriam os estudos decoloniais²³ que atribuímos para esta pesquisa. A crescente produção teórica, nas últimas décadas, contribuiu para outras práticas no campo do ensino de História e a valorização do docente como um profissional autônomo capaz de se apropriar do conhecimento histórico acadêmico e construir conhecimento histórico escolar. A intensão é a abordagem crítica mais coerente com o ambiente escolar atual, possibilitando a construção de outra prática pedagógica: o uso consciente e crítico do audiovisual, no nosso caso Rap, para a ampliação do conhecimento e o estabelecimento de reflexões contra hegemônicas.

Para tal, existem algumas possibilidades e conceitos que poderiam estabelecer paralelos com as análises históricas presente nos Raps indígenas, que vão desde: a crítica à colonialidade, a questão da dupla consciência, o pensamento crítico e o giro decolonial (MIGNOLO, 2005); o papel da interculturalidade crítica e do colonialismo de poder (WALSH, 2006); a crítica ao eurocentrismo (DUSSEL, 1993; QUIJANO, 2005); e a Ecologia de saber e seus desdobramentos para além da linha abissal (SANTOS, 2007).

Porém, conceituar tais pontos de vistas de modo isolado pode sugerir pesquisas e aprofundamentos teóricos que não caberiam exclusivamente neste trabalho e que poderiam gerar tantas outras pesquisas, artigos e debates. Mas reconhecer a contribuição destes e outros autores que abordem práticas e teorias decoloniais, por excelência, é um passo central para

²² Letra da canção Conflitos do passado, composta e gravada pelo grupo de Rap Oz Guarani em 2013.

²³ Dentre tantos conceitos sobre os estudos decolônias, sugerimos o conceito apresentado por Luiz Fernand de Oliveira o qual defende que o termo decolonial teria surgido de uma perspectiva teórica em que autores clássicos possibilitaram um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista tentando construir um projeto de força política para se contrapor à tendências acadêmicas dominantes de perspectivas eurocêntrica (OLIVEIRA, 2018).

nossa reflexão. Sobretudo quando se pensa a História acadêmica como elemento contributivo da produção histórica escolar.

Em primeiro lugar, se torna importante reconhecer outros saberes para uma produção histórica e epistemológica escolar. Podemos citar a ecologia de saberes de Boaventura para exemplificar o entrelace de conhecimentos e também ignorâncias ao pensarmos não na existência de uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância (Boaventura, 2007, p.87). Aqui, observamos a possibilidade de entendermos a importância destas propostas decoloniais para o aprofundamento teórico-metodológico em pesquisas que se debruçam sobre os povos indígenas, sobretudo quando se assume um desafio: ir além das fronteiras para garantir a pluralidade, assim como os lugares de conversa.

O decolonial não vem de cima, mas debaixo, das margens e do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nenhum ponto de chegada (WALSH, 2016. p. 72).

A nós, profissionais do Ensino de História, fica evidente a proposta decolonial ao trazermos para o ambiente escolar temas como a história e cultura afro-brasileira e indígena: não no intuito de dar voz a esses sujeitos históricos que falam, se expressam e se colocam perante uma sociedade que por vezes os ignora, pois são vistos como sujeitos à margem além das fronteiras. Mas sim, termos como ponto de partida a sua ação e seu posicionamento enquanto sujeitos da sua história e, além disto, desafiar e também transgredir²⁴ o poder da colonialidade, ouvindo e refletindo acerca da sua presença e atuação, de sua re-existência histórica no Brasil.

Entender este giro descolonial (MIGNOLO, 2000, p.16) é, de alguma forma, estabelecer novos horizontes com as pesquisas sobre estes povos se afastando e se desprendendo das “camisas de forças” dos pensamentos que naturalizam a colonialidade do saber e de ser, que reforçam a retórica da modernidade e do progresso e a gestão democrática imperial²⁵ (modificar).

E esse é um terreno no qual devemos nos ater incansavelmente para não julgarmos a decolonialidade como a negação do pensamento ocidental ao mesmo tempo em que não se

²⁴ Aqui fazemos breve referência à obra “Ensinando a transgredir” da norte-americana Bell hooks e sua experiência como mulher, negra e professora universitária ao defender que o fato do ambiente escolar reunir diferentes mentalidades, raças e crenças, não deveria tirar da sala de aula o caráter crítico-social.

²⁵ Walter Mignolo explicita a necessidade do despendimento através do pensamento crítico e do giro descolonial, são atitudes presentes no nosso contexto de reflexão.

pode esquecer que estas contribuições não podem ser encaradas como as únicas soluções para toda a humanidade. Na prática significa estabelecermos diálogos entre diferentes culturas hegemônicas e contra hegemônicas encontrando no ambiente escolar, um possível solo fértil. Como mencionado algumas vezes, este diálogo não é tarefa fácil, o desenvolvimento de caminhos possíveis não pode ter como objetivo final um senso comum.

Segundo Edson kayapó (2020) e Vilmar Guarany (2006) se faz necessário estudar também as fontes historiográficas hegemônicas que estereotiparam os povos indígenas para que haja a compreensão de como foi forjada o imaginário ocidental acerca dos povos originários no Brasil. Esses povos importantes que nesses relatos ora caçavam, ora eram seres brutos ou bestiais. E essa questão comunga com a proposta decolonial de não negar a história hegemônica, mas refletir a partir de outros sujeitos e fatos históricos.

Como forma de exercitar o pensamento decolonial em sala de aula, propomos decolonizar o próprio pensamento histórico refletindo o mito civilizatório defendido e compreendido por séculos como o único embasamento teórico-metodológico no mundo ocidental. Além disto, a negação de uma suposta inocência da violência praticada pela modernidade, pode ser conceituada e verificada a partir de dois momentos importantes como nos aponta Enrique Dussel (1993): o primeiro no qual apresenta um conceito a partir do século XVIII sugerido e defendido pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, onde ela teria surgido a partir dos eventos históricos principados da modernidade como a reforma religiosa, o iluminismo e a revolução francesa; e o segundo, sendo baseado no desdobramento do “sistema-mundo” a partir do século XV com as grandes navegações o que fez a Europa expandir seus pensamentos e suas ações para o oriente e o ocidente.

A construção destas “outras” possibilidades pautadas no diálogo parte da necessidade atual de se observar o papel democrático da escola, onde temas como identidades, memória e patrimônio são fundamentais para se estabelecer tal atitude não mais verticalmente (muito presente na relação dominador-dominado), mas de modo horizontal.

Porém, o que garantirá o processo como mais democrático e igualitário é como e quais memórias serão construídas, e quais histórias serão narradas. Daí a importância da busca por novos saberes rompendo verticalizações históricas, buscando novas epistemologias que nos desafiem a produzir conhecimento histórico e mentalidades, metodologias, com outras perguntas, decolonizando pensamentos, conhecimentos e mentalidades. (ARAÚJO; PAIM, 2019, p. 14)

Como valores a serem observados e refletidos com os estudantes, estão lutas dos povos indígenas por uma vida mais justa e a igualdade em relação a seus direitos. Além é

claro, a urgente necessidade de se identificar as possíveis prerrogativas culturais, religiosas e linguísticas que se fortalecem no âmbito coletivo desses povos. É esta diversidade que defendem os autores decoloniais, pois ela se apresenta através de inesgotável e contínua epistemologia que constrói o mundo atual (SANTOS, 2007, p.84).

E quando esses saberes outros não estão acessíveis aos nossos estudantes, tão pouco aos professores localizados no ambiente urbano da cidade do Rio de Janeiro? Ao identificarmos este desafio proposto ao docente nos dias atuais, a abordagem da história dos povos guarani aponta para uma prática, possível graças à recursos “complementares” como vídeos, documentários e a música produzidas por eles próprios. Sabemos que escola é como um *locus*, lugar de diferença e conflitos capaz de revelar uma dada realidade social e aqui se faz pertinente o que defende Paulo Freire²⁶ sobre a ideia de observar a experiência dos estudantes e sua realidade de ação e opressão.

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua generosidade, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de ‘essa gente’ ou de ‘nativos’ ou de ‘subversivos’, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os ‘violentos’, os ‘bárbaros’, os ‘malvados’, os ‘ferozes’, quando reagem à violência dos opressores (FREIRE, 2019, p.59).

O processo de se trazer os estudos sobre os povos originários deve ser compreendido como tal, afinal os dispositivos legais que buscam defender os povos indígenas não surgiram de governos benevolentes com a redemocratização brasileira na década de oitenta, que evidenciou a larga fronteira existente entre o pensamento hegemônico e o contra hegemônico. Foram possibilidades conquistadas com lutas políticas de grupos integralmente ligados aos povos indígenas que duraram anos para serem estabelecidas.

O papel da lei 11645/08 é fundamentalmente como contribuição para a superação de possíveis estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas através de políticas públicas e, no nosso caso, pedagógicas que atendam as reivindicações indígenas e que possibilitem o reconhecimento desses povos na contemporaneidade brasileira. Esta lei trata da inclusão da História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas não indígenas no meio rural e urbano com objetivo de respeitar a história e a diversidade na forma de vida e vivência entre eles e a sua relação com os povos não indígenas e de diferentes etnias.

²⁶ FREIRE, Pedagogia do oprimido (2019).

Embora a referida Lei tenha sido importante para impulsionar o ensino da história indígena no ambiente escolar consideramos o parecer nº 14/2015 do CNE um documento fundamental que contribuiu e contribui muito para a efetivação da lei no intuito de superar preconceitos e mesmo o reconhecimento da diversidade indígena existente no país ainda mais abordando a importância das instituições educacionais na formação do professorado brasileiro.

Isso se faz necessário tendo em vista que, embora haja avanços inegáveis na quantidade e na qualidade das informações atualmente disponíveis sobre os povos indígenas, ainda existe, seja em termos de conhecimento acadêmico, seja em termos de sua difusão pelos meios de comunicação social, tanto em esfera de governo quanto das diferentes mídias, o desconhecimento e o preconceito em relação aos povos indígenas. Esse mesmo preconceito ainda se faz presente com amplas ramificações em todas as sociedades brasileiras, o que exige grande esforço e interinstitucional para superar essa desinformação (CNE 14/2015, p.2).

Segundo Itamar Freitas (2010), a simples existência da lei, não contempla a importância do debate sobre esses povos. Para o autor, a inclusão da história das sociedades indígenas na escolarização básica dos brasileiros, ultrapassa o cumprimento desse dever de cidadão, sinaliza um compromisso ético com tolerância como nos afirma o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2001): “um compromisso com as ideias de bem viver do outro e do dever de negociar democraticamente a possibilidade de se chegar a um consenso com o outro”. Ela é uma necessidade, tanto para os indígenas quanto para os que não se consideram como tal.

A partir da Lei 11.645/08 se observou um avanço na necessidade de se colocar os povos originários como protagonista da História, aqui realizamos uma observação: é claro que algumas lacunas necessitam ser superadas para que esses sujeitos apareçam numa perspectiva que contribua efetivamente para o entendimento dos desafios atuais enfrentados por diversas etnias no Brasil. Nesta perspectiva se torna fundamental estabelecer um processo de ensino da História onde o estudante dos anos finais consiga compreender as diferenças entre os grupos sociais construídas historicamente e como tais comportamentos impactaram as relações sociais atuais uma vez que

à disciplina a responsabilidade por evidenciar as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos ao longo do tempo com o objetivo de promover o reconhecimento e o respeito aos grupos sociais que integram a sociedade brasileira e os valores entendidos como primordiais na formação para a cidadania. (COELHO; BICHARA, 2017, p.79)

Os raps indígenas, por exemplo, realizam uma crítica com relação aos documentos escritos sobre a população indígena, ou seja, quanto mais se afasta do tempo presente o historiador tende a não encontrar relatos escritos desses povos que se apresentam nos livros didáticos a partir de uma generalização de sua cultura e sociedade. Segundo Coelho (2017) a ideia de que a falta de temas indígenas nos livros didáticos seria justificada pela ausência de produção acadêmica não seria correta, pois desde 1970 esta produção tem se intensificado.

2.3 A prática da audição como ato pedagógico de resistência: do preconceito ao reconhecimento

Tendo como base o pensamento decolonial que tem se colocado como uma oportunidade de alcançar espaços em que a pluralidade de saberes e conhecimentos não eram percebidos, passamos a desconstruir de modo crítico o conhecimento imperialista que foi consolidado por séculos pelo ocidente. Afinal, de nada nos adiantaria pesquisas recentes e vozes indígenas se levantarem por diversos motivos e com objetivos distintos se na prática a escola se mantivesse reprodutora de um discurso hegemônico.

Até que ponto as aulas de História priorizam o indígena do passado colonial? Questão que se levanta uma vez que outros professores no mesmo espaço escolar reproduzem o pensamento tradicional do dia do índio estendido às vezes para a semana do índio, montando coreografias marcadas no compasso de canções que não traduzem uma realidade e produzindo roupas e cocares (que são elementos específicos que giram em torno do sagrado/cosmológico desses povos).

A visão de um índio genérico e a superação de imagens exóticas folclorizada tornaram-se um desafio para o ensino de história com a temática indígena na atualidade. Obviamente devido o seu papel formador e social, as escolas possuem parcela importante nesse processo mantenedor, principalmente nos momentos pedagógicos propostos pelas instituições de ensino básico para abordagem específica sobre os povos originários no dia do índio (19 de Abril) assim como uma semana que envolve a data festiva, entrando nesse contexto crianças enfeitadas, com rostos pintados e supostos figurinos.

Sabemos que hoje, em pleno 2022, há muitos de nossos pares acreditando que parte da população indígena vivem exclusivamente no meio rural, quando Silva nos aponta que cerca de 36% desses homens e mulheres nativos vivem nas cidades o que não significa uma

migração dos povos para o meio urbano; mas em alguns casos o avanço desse meio urbano sobre os territórios indígenas (SILVA, 2019). É o caso da rodovia que corta a aldeia de Jaraguá território indígena que o Grupo **Oz Guaraní** defende. O mesmo autor nos aponta que quando a escola recusa, por algum motivo, as diferentes identidades presentes na cultura indígena é plantado ali a omissão dos direitos desses povos inclusive de seus territórios.

Aqui fazemos uma exemplificação que se trata do seguinte: ainda hoje a abordagem sobre os povos originários em sala de aula coloca estes sujeitos históricos como pertencente a um único grupo, com unidade no modo de vida e de pensar associados muitas vezes aos povos amazônicos e os do Xingu além de associá-los a supostos “índios verdadeiros” (os do relato de minha aluna) com seu fenótipo específico em oposição a um “índio aculturado” (os de calça jeans do início deste capítulo). Para Vera Candau (2011) a cultura dominante que se apresenta nas instituições educativas são criadas a partir de elementos epistemológicos da modernidade o que de certo modo priorizou o que é comum e homogêneo tornando indivíduos em seres coletivizados.

Compreendemos que a questão da homogeneização que ocorre nas escolas sobre os povos originários é uma construção histórica. Se pensarmos a construção dos Estados nacionais sobretudo latino-americanos em sua tentativa de homogeneizar a cultura dos supostos “outros” fica nítido o seu papel de homogeneizar uma cultura eurocêntrica, o que possivelmente silenciou vozes, diversos saberes e sensibilidades pertencentes não apenas aos povos indígenas mas aos povos afros também (CANDAU, 2011).

Essa formação de estereótipos gera questões do tipo: quando as crianças estão nas escolas, será que são apresentadas a esses tipos de estereótipos em datas comemorativas, com roupas específicas, saíotes, cocares feitos de penachos entoando cantos ou canções infantilizadas sobre os povos indígenas? Afinal, quais grupos indígenas elas estão homenageando? Essas imitações propostas pedagogicamente referem-se a indígenas atuais no Brasil? Qual a consequência a curto e em longo prazo dessas imagens que são gravadas na memória das crianças? Qual seriam as reações das crianças e jovens, se pensarmos a educação infantil e o ensino fundamental como um todo, se a elas fossem apresentados aos indígenas de modo presencial?

Pensamos que essas questões, no fundo, são centrais não apenas para as comunidades que se formam em salas de aula, mas para repensar a formação docente. A formação do professor e demais profissionais da área da educação quando envolve a formação étnico-racial, fala de uma urgência. Supomos que as comunidades de aprendizagem expressam os preconceitos que nossa sociedade compartilha, o que não exclui nós mesmos enquanto

docentes. Espero que o relato da minha viagem tenha demonstrado pelo menos minhas lacunas e limites antes do encontro com os debates decoloniais.

A partir deste ponto existem inúmeras possibilidades para se construir uma formação pedagógica com a temática indígena. Dentre elas, trazemos como possibilidade as que o professor Edson Silva da Universidade Federal de Pernambuco sugere não como modelo único a se seguir, mas como possível caminho nesta estrada sinuosa: primeiro possibilitando a presença de indígenas no curso de formação de professores, o que deixaria muito próximo as experiências e as narrativas vividas por estes homens e mulheres; uma segunda possibilidade seria a visita pedagógica de professores e demais profissionais da educação e estudantes a aldeias e territórios indígenas.

Essas duas possibilidades inspiram a proposta de nosso trabalho. Se é difícil e muitas vezes inviável levar um grupo de Rap indígena para cantar seus combates, rimas e versos diretamente de Dourados-MS ou São Paulo para uma comunidade da Zona Oeste do Rio de Janeiro, a apresentação por vídeos e músicas é uma possibilidade, pois de qualquer modo:

o estudo da temática indígena, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar e os protagonismos sócio-políticos dos povos indígenas na história do Brasil, superando ideias românticas, exóticas e folclóricas sobre os índios, possibilita repensar a história e discutir estereótipos, equívocos, preconceitos e (re)conhecer os significados da riqueza que representam as sociodiversidades indígenas em nosso país (SILVA, 2019, p. 184)

Percebemos, então, que estamos sendo constantemente desafiados, pois não cessam as fronteiras e os abismos a serem ultrapassados, seja no campo teórico-metodológico acadêmico seja no âmbito pedagógico. Por fim, ao pensar este capítulo como possível início de novas práticas e ações, sobretudo se pensarmos o papel dos indígenas em nossa sociedade este desafio se amplia, pois sabemos que

quanto aos desafios e as perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena, fica claro que é necessário informar a sociedade em geral sobre a situação dos povos indígenas na atualidade: quem são, onde vivem, quais os seus valores, seus direitos e obrigações. Deve haver, em toda a rede de ensino, do maternal a pós-graduação, disciplinas obrigatórias e específicas sobre pluralismo e diversidade em nosso país (GUARANY, 2006, p.163).

Certos de que o debate não apenas com os decoloniais mas com os próprios indígenas é fundamental para a prática pedagógica que envolva outros sujeitos, propomos uma ampliação investigativa do objeto a ser trabalhado e mediado pelo professor: o Rap guarani como proposta decolonial para o ensino de História indígena.

É neste contexto que entendemos a importância do uso do Rap como ferramenta potente para o Ensino de História indígena, pois identificamos uma possibilidade de audição, onde indivíduos de diferentes grupos são apresentados uns aos outros no intuito de estabelecerem conexões sensíveis e a partir disto construir debates sobre suas questões. Antes de pensarmos na fala indígena, já produzida, gravada e remixada (no contexto de produção dos Rap's) propomos exercitar nossa escuta. Um exercício inverso do convencional, uma vez que nossa cultura ocidental racionalizada estimula a fala e não o escutar (MOURA; GIANNELLA; 2016).

Conforme mencionado anteriormente, estabelecer debates a partir de uma canção (letra/música) é ultrapassar os limites estéticos reconhecendo as interferências externas e internas que tais produções sofrem. Na prática, é observar as conexões entre imagem (visual) e o som (audição) produzido pelos jovens rappers indígenas. E não somente, pois vale destacar os veículos pelos quais seus produtos são vinculados, uma vez que o acesso a tais produções é disseminado, em sua maioria, pelas redes sociais da atualidade.

Partilhamos da proposta metodológica de Napolitano (2002) ao elencar a importância da estrutura e a performance. Não se pretende com isto colocar o Rap em segundo plano dando espaço para uma análise aprofundada da estética visual, pelo contrário. É necessário para o historiador, segundo o autor, ter o fonograma como fonte principal (experiência musical) e a partir dele ampliar a experiência social, caso contrário voltaremos sempre na análise do mesmo fonograma baseados nas estratégias das indústrias fonográficas que de alguma forma, ditam as regras do mercado de difusão sonora.

3 OUTRAS EXPERIÊNCIAS PARA O RAP GUARANI EM SALA DE AULA

Neste terceiro momento vale discutir metodologias onde o ensino de história e o uso de música no ambiente escolar possam contribuir, de forma consciente, para o reconhecimento desses “sujeitos outros”.

Sabemos que, o uso de música no ambiente escolar não é uma metodologia nova, uma vez que autores como Míriam Hemeto têm se debruçado nas experiências com o uso da canção, enquanto linguagem elaborada e consumida por diferentes grupos socioculturais do Brasil. A canção é acessível e presente na vida dos estudantes, é um recurso que responde aos anseios de nós professores que buscamos recursos pedagógicos próximos do cotidiano dos estudantes. Portanto, ajuda a construir capacidades de leitura de mundo dos estudantes, enquanto sujeitos, cidadãos e trabalhadores. A canção “pode ser tomada como instrumento didático privilegiado no ensino de História” (HERMETO, 2012, p. 14-15)

Parto, então, da minha vivência em sala para levantar algumas dessas questões metodológicas.

Ao desafiar o gosto pessoal dos estudantes (pensando a questão da paisagem sonora), propus para diversas turmas que trouxessem canções indígenas em futuras aulas. Na verdade tal proposta soou como desafio para aqueles estudantes uma vez que foram confrontados a saírem de uma zona de conforto baseada num gosto individual para encontrar melodias com gêneros e vozes que não condizem com a paisagem musical daqueles adolescentes.

Como de praxe, pensando o ensino presencial e não remoto (como fora entre os anos 2020 e 2021 no contexto da Pandemia do novo Corona vírus, onde as escolas brasileiras adotaram este modelo de ensino), os estudantes em sua maioria não cumpriram tal tarefa talvez por falta de acesso a fontes atuais como as redes sociais, canais de vídeos e áudios presentes na internet, ou talvez por mero esquecimento. Mesmo assim chamei a atenção das turmas para as poucas canções encontradas e sugeridas por alguns estudantes. A primeira canção foi apresentada por um estudante de 7º ano que se mostrou empolgado ao ter descoberto uma canção ritualística indígena chamada *Kworo Kango*, pertencente a uma coletânea de músicas da década de 90 no qual a produtora Marlui Miranda gravou sons de 11 grupos indígenas. A cantora cearense produziu um CD e um livro onde pôde mapear algumas músicas de indígenas brasileiros. Mais uma vez, para minha surpresa, ouvi do mesmo estudante que, embora não fosse o gosto musical dele, aquele som lhe agradara.

Em outro caso, em uma turma de sexto ano, um jovem trouxera para sala de aula uma canção já conhecida, ao menos por aqueles que vivenciaram o final da década de 1980 e início dos anos 1990: a canção *Brincar de Índio*²⁷ na qual se sugere transvestir-se de indígena e fazer disso brincadeira. Embora não estejamos vivendo sobre as influências direta dos discursos eurocêntricos concordamos com Stuart Hall que afirma que este pressuposto se mantém vivo nos discursos da mídia e da cultura de massa, se reciclando nos discursos contemporâneos (HALL, 2003). A canção citada pela turma, fora composta por Michael Sullivan e Paulo Massadas 1988 e gravada pela apresentadora Xuxa Meneghel, que visava um público infanto-juvenil e ainda faz parte do repertório musical de inúmeras festas infantis e temáticas se tornando um clássico.

Porém, não podemos negar a sugestão da turma, afinal, a fonte existe e é válida para a reflexão histórica. Embora seja inegável o sucesso da canção, para o Ensino de História se destaca o aspecto negativo da música que identifica o indígena como sujeito individualizado e no singular. Desconsidera a diversidade de povos originários. Assim sendo, o título musical “Brincar de Índio”, é muito reducionista e a letra é carregada de estereótipos que reforçam a ideia de indígena genérico que, mais uma vez, não contemplam sua diversidade.

Em outra ocasião, não no ensino básico (propósito deste trabalho), mas em um curso pré-vestibular social da mesma comunidade, onde o público é mais amplo tanto em sentido econômico quanto na faixa de idade, uma senhora aluna com seus 60 anos, candidata a uma vaga no curso de Ciências Sociais, quase que imediatamente ao ser perguntada acerca de alguma canção indígena cantarolou a canção já mencionada no capítulo um: *Índia*, em ritmo guarânia. Percebemos, neste caso, que a associação da música e a lembrança da canção estão mais ligadas ao sentido emocional que uma lógica reflexiva ou uma história crítica.

Curiosamente, nos chama a atenção o fato da canção proposta pelo estudante do 7º ano ter sido composta e cantada por integrantes indígenas da aldeia Guarani kaiowá a mesma etnia do primeiro grupo de Rap indígena do Brasil Brô MC's, os quais veremos com mais detalhes ainda neste capítulo. Ao ser informado disto, o jovem se surpreendeu e estabeleceu rapidamente uma crítica entre aquela canção ritualística com seus tambores e a linguagem tupi-guarani com esta outra linguagem artística marcada por beats, em português e rimas

²⁷ Sobre a canção de Xuxa Meneghel composta por Michael Sullivan e Paulo Massadas (1988), o pesquisador Elvis Rogerio Paes da UNESP (2019), apresentou três trechos que considera relevante no debate crítico: o uso do termo “Índio”, já debatido por autores como Luciano, Munduruku e Kaiapó; “mas sem mocinho pra me pegar” e o jogo proposto com o eufemismo para se falar do europeu; e “índio não faz mais lutas, índio não faz mais guerras” que sugere uma passividade dos indígenas, onde os poucos que restaram teriam sido domesticados e aculturados em todos os sentidos.

muito mais próximas a ele, por conhecer algumas canções dos Racionais Mc's e TZ da Coronel.

Depois desse momento onde recebemos a pesquisa e escuta de alunas e estudantes, propomos atividades coletivas de modo a reconhecer o Rap como gênero possível de análise histórica. Para isto, realizar um breve histórico de sua presença no cenário musical do Brasil (LOUREIRO, 2017) e (LIMA, 2019), pode ser um caminho interessante, assim como sua imersão no mundo artístico indígena (COELHO, 2004), (CARVALHO, 2021).

Nascido a partir do HIPHOP norte-americano na década de 1970, o Rap foi resultado de trocas culturais entre tradições orais africanas e rodas de conversas que se uniram à ginga dos guetos estadunidenses. Segundo Lima (2019), o gênero musical Rap chegou ao Brasil no início dos anos 80 do século XX juntamente com o funk e os bailes funk. Para a autora, além do campo artístico, o Rap apresenta uma abordagem de temas político-sociais de determinados grupos excluídos como o caos na periferia, a violência e o racismo, ao mesmo tempo em que, se verifica uma aproximação dos jovens indígenas guarani com esta arte musical nos últimos anos.

A partir desta breve história, lembrando que o Rap é mais do que uma letra,, nossa proposta pedagógica girou em torno do estudo da produção audiovisual dos povos indígenas atuais, especificamente através de quatro canções possíveis sobre esta temática: a primeira do grupo **Brô Mc's** chamada *Eju orendive* (2015); a segunda e a terceira de **Oz guarani**: *Conflitos do passado* (2016) e *Contra a Pec 215* (2018); e por fim uma canção que já em seu nome nos coloca uma reflexão acerca dos dois últimos anos marcados pela pandemia do Corona vírus não no mundo ocidentalizado mas para os povos originários, a canção de **Kae Guajajara**: *Pandemia* (2020).

3.1 Sobre o Rap-canção: Um breve histórico do gênero musical presente na periferia dos povos guarani

Na década de 1990 a produções acerca do Rap e do Hip hop no Brasil ganharam os primeiros passos com as primeiras reflexões acadêmicas (SILVA, 1998). Nos últimos vinte anos este número aumentou significativamente a partir de diversos estudos sobre este gênero musical e movimento cultural interessados em múltiplos enfoques tais como questões étnicas, artísticas, históricas e culturais (TEPERMAN, 2015); (LIMA, 2019); (LOUREIRO, 2017).

É interessante expor para os nossos estudantes a constituição do Rap como modelo artístico de um determinado grupo. Historicamente, este gênero teve sua origem nos Estados Unidos e influenciou e influência ainda hoje toda uma cultura jovem de uma população latino-americana.

Saber que na sua origem o Rap representava grupos subalternizados afros, latinos, ciganos e tantos “outros” é entender que este gênero se constituiu como base de uma cultura que estava à margem de uma hierarquia social. Portanto podemos afirmar que esse gênero faz parte de um contexto da história da música mundial pois

Dentre as nomenclaturas que o rap da periferia incorporou nesta época e contexto histórico está a palavra *underground*, que do inglês significa subsolo ou subterrâneo, não apenas porque antigamente os DJs apresentavam-se em ambiente localizados abaixo do solo, longe das casas de dança famosas que a população branca e rica costumava frequentar, mas também designa um estilo cultural que não segue modismos ao mesmo tempo que não ganha atenção da mídia, já que suas preocupações são sociais, vinculadas ao cotidiano da população excluída e segregada: os negros, ciganos, latinos. (LIMA, 2019, p.45)

Musicalmente falando, o Rap adquiriu duas características importantes na década de 80 segundo Miriam Hermeto (2012). A primeira refere-se ao tom de denúncia de uma realidade social baseada na exclusão característica típica no hip-hop e soul americano. A segunda característica, ainda segundo a autora, rompeu com o casamento harmônico existente entre melodia e letra presente nos estilos musicais existentes antes desta década²⁸. É importante ressaltar que este gênero teria como fundamento inicial o Hip Hop norte-americano da década de 80 quando se anunciavam as questões sociais e os movimentos black com suas lutas e reivindicações. Enquanto em um segundo momento, já na década de 90, o Rap teria ganhado espaço na indústria fonográfica, característica similar ao que ocorrera com o samba na década de 1930. As questões sociais se desdobraram em críticas à classe média e ao cenário político nacional norte americano.

Além dos valores sociais empreendidos nas composições, verificamos o lado crítico no qual se observa o reconhecimento de grupos os quais pertencem, uma vez que

o rap compreende também um outro tipo de ruptura com a tradição moderna, negando, em sua prática, o postulado da autonomia da obra de arte. Ao assumir as atitudes, o Rap aparece como um canal que permite essa articulação da arte com a vida e a construção de identidades (NAVES, 2010, p.138).

²⁸ Para Hermeto (2019) o Rap adquiriu uma característica diferente dos gêneros e estilos que pertenciam a canção popular brasileira ao adquirir características mais falada do que cantada e colocava em dúvida a permanência da canção popular como categoria musical predominante.

É a partir deste gênero que se observa outros elementos artísticos como a presença dos b-boys e das b-girls que são os dançarinos de break²⁹ e também a famoso Mc, sendo este um mestre cerimônias, a mente da Rap.

No cenário histórico brasileiro, foi a partir da abertura política do Brasil que houve esta ruptura com a música produzida na nossa sociedade. Para Lima:

Nesse momento, é possível perceber um desdobramento entre a música existente no Brasil com a chegada de um novo gênero: diferente da ironia tênue, do sarcasmo discreto e complexidade melódica presentes na MPB, o Rap apresenta uma denúncia escancarada dos abismos sociais que existiam no Brasil dos anos 1980 e continua existindo até hoje. (LIMA, 2019, p.47)

Não fica difícil entendermos como uma cultura constituída tipicamente da cultura afro, tem feito parte cada vez mais do cenário artístico indígena. Lima afirma que o Rap seria como uma abertura para conselhos e escutas em diferentes sentidos: desde afastar-se das drogas ou do tráfico; falar sobre questões de desemprego e oportunidades de trabalho; e, claro, os de respeito e limites impostos por uma sociedade estritamente racista, elitista e discriminatória (LIMA, 2019 p.49).

Loureiro (2017) partilha da mesma ideia acima ao chamar os movimentos do Rap nacional que cresceram nas últimas décadas no Brasil de verdadeiros educadores da periferia. Não se referindo à educação formal e institucional, mas onde a música possui alcance para além dos muros da escola, seja nas ruas, nos becos ou vielas. Concordamos com Loureiro pois

a ocorrência de uma experiência educativa – no caso autoeducativa – é pelo fato de que boa parte dos rappers ativistas localizar na audição da música rap, na sua prática enquanto rapper e no ativismo de outros rappers o ponto alto do processo de formação e transformação de uma visão de mundo.(LOUREIRO, 2017, p.436)

A partir desta ideia, é preciso reconhecer o Rap como movimento além de artístico e político, que ocorre fora do campo escolar, atuando nas ruas, nas comunidades e nos grupos sociais excluídos. Espero que, agora, esteja explícito porque falamos que o Rap educa.

A partir daqui, ao pensarmos os povos guarani para a elaboração de uma possível proposta de trabalho precisávamos entender porque esta etnia nos chamava atenção. Poderíamos partir de diferentes questões de lutas territoriais, as questões linguísticas, ou

²⁹ Segundo Luiza Nunes Mendonça de Lima (2019) o break também possui aspectos políticos ao inovar com passos coreográficos robóticos e contorcionistas, clara crítica as danças clássicas e eletrizadas da década de 70 e 80. Para a autora existem referências à guerra do Vietnã com seus movimentos que simulam aos helicópteros usados no conflito e também os soldados afrodescendentes que morriam. Por fim, ainda apontam para a influência da capoeira nos passos do break.

tantas outras temáticas pertinentes a este grupo da região sudeste e centro-oeste do Brasil, em uma realidade urbana muito mais próxima à carioca. Porém, o que de fato nos chamou a atenção foi o surgimento neste grupo étnico do primeiro grupo de Rap indígena do país em 2008.

Diante de todas as questões indígenas tratadas aqui e também as não comentadas, pois não daríamos conta de todos os elementos necessários para abordarmos a história dos povos guarani nesse trabalho, percebemos a importância de uma juventude ativa em busca de seu protagonismo através da fala (o sujeito já mencionado no capítulo anterior) e do canto (como forma de possibilidade para a História – tratado no primeiro capítulo). Os integrantes do grupo indígena **Bro Mc's** apontam, em diversas entrevistas³⁰, seus desafios e anseios no início da carreira, mas, sobretudo a questão do rap como formador de opinião.

Pertencentes a etnia Guarani Kaiowá, nas aldeias Jaguapiru e Bororó localizadas na região de Dourados em Mato Grosso do Sul os integrantes do **Bro Mc's**, traduzem seu cotidiano nas suas composições com linguagem bilíngue, o que é comum em tantos outros grupos de Raps indígenas do Brasil que utilizam o tupi-guarani e o português. Essa dinâmica já mostra como há uma história em construção que não trabalha por uma relação com o tempo que pressupõem a superação do passado.

É importante salientar, neste ponto, que a relação entre os jovens guarani e os anciões também pode fazer parte de reflexões para o ensino de história ao apresentarmos as questões da oralidade, principalmente o respeito com os mais velhos e o papel da ancestralidade. Ao mesmo tempo, podemos debater com nossos estudantes certas tensões, uma vez que os próprios jovens do **Bro Mc's** enfrentaram resistência dos anciãos de suas aldeias, o que ajuda a nossa escuta a perceber dinâmicas e histórias nestas composições que rompem com qualquer passado estático. Porém, ao mostrarem que aquele meio artístico visava abordar o cotidiano da aldeia e sua luta o grupo passou a conquistar as bênçãos dos mais antigos. Como aprendemos com Napolitano (2002) e Hermeto (2019), pensar a música não é só pensar a letra. Envolve, por exemplo, compreender como certo gênero, no caso o Rap, passou a ser visto como legítimo numa dada comunidade.

A atuação dessa juventude indígena Guarani representa uma importante oposição ao longo processo histórico vivido pelos povos indígenas em relação ao Estado que culminaram

³⁰ Brô Mc's. Brô Mc's: conheça o grupo de rap que vai cantar a realidade indígena no Rock In Rio 2022. <<https://g1.globo.com>>.

__Brô Mc's. Primeiro grupo de rap indígena do Brasil, Brô MC's canta sobre identidade. <<https://www.uol.com.br>>.

__Brô Mc's. Conheça o Brô MCs - O primeiro grupo de rap indígena do Brasil. <<https://correionago.ning.com>>.

nas situações de despejo, conflitos armados e ao próprio preconceito estabelecido hoje contra eles. Segundo o cientista social Raphael Gouvêa Rompinelli da UFJF, o uso da palavra como forma de resistência representa a forma de luta e repercussão política dos jovens guarani-kaiowás. Para o autor,

foi através do rap como forma de manifestação, que alguns grupos da juventude Kaiowá conseguiram, se munindo deste estilo musical, uma forma de manifestar sua posição mediante ao Tekopyahu³¹, modo de ser dos jovens e assim denunciar os pontos a violência, o preconceito e a falta de perspectivas. (ROMPINELLI, 2019, p. 71)

Para os povos guarani a questão da demarcação de terra não se refere apenas ao território propriamente dito, mas a todos os elementos materiais e imateriais circunscritos naquela região, como por exemplo, sua relação com os antepassados, seus cemitérios, caça, coleta e sua água.

É importante lembrar que as relações que os Guarani estabeleceram com os outros povos com os quais tiveram contato, contribuíram para que esses ampliassem a gama de possibilidades socioculturais para que resistissem enquanto grupo essa adaptabilidade as situações de contato e conquista de novos territórios, assimilando traços de grupos diferentes e novos conhecimentos, ao contrário de descaracterizar a cultura Guarani, foram com certeza, transformados em elementos de resistência. (CASTRO, 2002, p.17)

3.2 O Rap e o encontro do estudante com a escuta sensível: a experiência com o outro na aula de História

- “Eu nem sabia que existia mais índio no Brasil professor.” Disse B. do 9º ano
- “Então, eu achava que só tinha índio lá na Amazônia.” Disse G. do 9º ano ³²

As atividades práticas acerca dos povos indígenas no campo do ensino de história podem ser iniciadas com questões simples como: Quem já viu um indígena? Alguém sabe onde existe uma aldeia indígena? Como eles vivem? Existem indígenas na cidade do Rio de Janeiro? Questões que provavelmente terão como respostas, dentre tantas outras, as ditas

³¹ Para compreender melhor a questão do Tekopyahu (novos modos de viver) sugerimos aos professores o artigo *Relação espaço-temporal Guarani e Kaiowa: entre os modos de viver dos antigos (Tekoyma) e os novos modos de viver (Tekopyahu)* da Dr. Juliana Grasiéli B. Mota da UNESP.

³² Aqui, os estudantes foram questionados acerca da presença de povos indígenas na cidade do Rio de Janeiro, seus nomes foram preservados por serem menores de idade.

pelos estudantes acima. Claro, são questões iniciais e não seria de todo estranho receber tais apontamentos, porém é a partir deles que podemos estabelecer bons debates.

Conforme já observado, propomos estimular a escuta de nossos estudantes e compreender o que está por traz do verbo ouvir: uma possibilidade para o diálogo que vai de encontro a possíveis certezas dando oportunidades a outras experiências, sujeitos ou modos de ver o mundo. É notório que em uma sociedade ocidentalizada como a do Brasil, na qual o estímulo da fala vai à frente ao da escuta, tal atitude possa gerar atrito, porém cabe ao professor estimular tal processo³³.

No artigo “*A arte de escutar: Nuances de um campo de práticas e de conhecimento*” (2016) as professoras Maria Suzana de Souza Moura e Valeria Giannella, da UFBA e UFSB respectivamente, defendem a ideia que a cultura ocidental é sustentada por uma racionalidade que estimula o falar, mas não o escutar e embora nos pareça contraditório, o sentido de escutar vai além do ouvir e inclui o silêncio e o tempo para processar. Segundo as autoras, o exercício da arte da escuta se objetiva compreender o que está por trás, para além da aparência, uma porta de diálogo e revisão das próprias certezas, uma chance de enxergar outras possibilidades e modos de ser das coisas (GIANNELLA; MOURA, 2016, p.10)

Portanto, é a partir destes questionamentos que propomos um exercício inverso: em vez de impor nossas práticas de estudo sobre os povos, partamos de nossa capacidade de ouvir/escutar histórico para que assim possamos criar relações críticas, inclusive com nossas próprias compreensões.

Se ouvir os povos indígenas é estar em acordo com a lei 11.645/2008, Itamar Freitas argumenta que devemos nos atentar para outras motivações que justifiquem a importância da experiência indígena no ensino de História como: o compromisso ético com a tolerância e com as ideias de “bem viver do outro” e do dever de “negociar democraticamente a possibilidade de se chegar a um consenso com outro” (FREITAS, 2010, p. 160).

Os indígenas em muitas situações do nosso cotidiano são o “outro” da sociedade nacional e a disciplina escolar história é o espaço privilegiado para o conhecimento e a compreensão do outro, levando em conta as singularidades desse mesmo “outro” (não é isso que nos ensinam na universidade?). (FREITAS, 2010, p. 160)

Na prática, o ensino dessas experiências indígenas no âmbito escolar permite reconhecer que pessoas são diferentes. Esse gesto extrapola, espero, muitos limites, ao ponto que a partir daí a diversidade está presente em nossa sociedade além, é claro, de valorizar os

³³ As autoras Moura e Giannella (2016) defendem em suas pesquisas no âmbito da gestão participativa onde, para elas, o diálogo é essencial e se estabelece através da escuta ativa, sensível e profunda.

benefícios provocados pela tolerância que parte do bem viver e da boa convivência entre pessoas e a própria democracia.

Freitas nos chama atenção para esta generalização que engloba indígenas e não-indígenas na prática do ensino dessas experiências, ouvir os indígenas (suas histórias e tradições) nos permite cultivar a ideia de diversidade uma vez que

[...] nossos filhos e estudantes têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para convivência das pessoas, a manutenção da democracia e a sobrevivência da espécie. (FREITAS, 2010, p. 161)

Sabemos que podemos associar essa diversidade às construções históricas existentes, onde observamos os encontros nos quais a modernidade/colonialidade foi classificando vidas como civilizados e bárbaros, crentes e infieis, puros e mestiços, normais exóticos orientais e ocidentais, superiores e inferiores e dentre tantas outras dicotomias. Neste sentido devemos ter clareza ao começarmos o debate aqui proposto com nossos estudantes. Sim, devemos partir do indígena ouvindo destes sujeitos e suas experiências, porém devemos deixar claro que os elementos classificatórios que, historicamente, estabeleceram os valores culturais predominantes, partiram dos que classificam, o que justifica este silenciamento provocado ao longo dos séculos e que estamos buscando romper através do sensível (Rap).

Esta prática de ouvir/escutar deve estar associada ao entendimento da diversidade indígena não apenas no que se refere à sua história e sua cultura, mas seu pensamento atual, pois embora nosso foco seja os povos guarani devemos ter claro que os povos indígenas em sua diversidade estão presente em todas as regiões do Brasil e inseridos no contexto urbano complexo o que justifica muita das vezes o espanto dos estudantes ao saberem, por exemplo, que a coordenadora do colégio que estudam é indígena; que a região de Campo Grande bairro próximo ao nosso é uma das que possui maior quantidade de pessoas autodeclaradas indígenas na cidade do Rio de Janeiro³⁴.

A escuta (ativa, sensível, profunda), quando exercida por quem assume o papel de liderança nas organizações e nos processos de aprendizagem, propicia o engajamento dos colaboradores e aprendizes. Isso porque pode contribuir para a emergência dos seus potenciais, estimulando-os a agirem e expressarem-se com base em suas habilidades e tendo em vista as reais necessidades coletivas e pessoais. O que, por sua vez, facilita a resposta criativa aos desafios encontrados na gestão e nos processos de aprendizagem. (GIANNELLA; MOURA, 2016, p.15)

³⁴ Segundo o Site mongabay, o Bairro de Campo Grande localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, possuía 373 indivíduos que se declararam indígenas pelo Censo IBGE em 2010.

3.3 “Professor! Tem algo de errado nisto tudo”

Já na Escola, de um modo geral, o índio é lembrado, afora o primeiro momento do “Descobrimento” em 1500, no início da Colonização e no rosário das datas comemorativas, no “Dia do Índio”, quando comumente as crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental são enfeitadas a semelhança de indígenas que habitam os Estados Unidos, e estimuladas a reproduzirem seus gritos de guerra! (SILVA, 2002, p. 2)

Antes de começarmos a expor a proposta prática deste trabalho se torna importante apresentarmos um ponto negativo que pode, a princípio, nos parecer desestimulador uma vez que surge normalmente no próprio ambiente escolar. São situações que nós professores eventualmente iremos nos deparar, afinal trabalhar com esta temática que por muitos anos vem sendo reforçada de forma deturpada e mantedora da visão de um indígena do passado colonial é o nosso maior desafio.

Entender que os povos indígenas estão no presente requer a busca por fontes ou outras possibilidades que não estão apenas nos livros didáticos. Depois de alguns meses trabalhando com recortes atuais como documentários, vídeos, reportagens, mapas e obviamente o Rap, meus estudantes do 6º ao 9º ano do Grupo Estudantil Nossa Senhora de Fátima localizado no bairro de Senador Camará na zona oeste do Rio de Janeiro já tinham a possibilidade do debate por conta das atividades propostas, e aos poucos foi sendo estabelecidas críticas e reflexões acerca do epistemicídio quando o tema eram os povos originários.

Em determinada ocasião por conta da semana dos povos indígenas em abril, articulando meios e possibilidades para a elaboração de uma exposição temática (proposta esta apresentada no próximo capítulo) os estudantes do oitavo ano viveram uma experiência na qual fiquei de mero espectador. Ao observar a reação e o comportamento dos mesmos pude entender que o papel do profissional do ensino de História vai além da sala de aula.

A cena era a seguinte: na quadra do colégio uma professora reunida com seus estudantes do fundamental (turmas do 3º e 4º ano) organizava com os mesmos, o que seria uma imersão na cultura dos povos indígenas, para estes, uma atividade lúdica marcada por danças, gestos e elementos. Para os “observadores” foi um momento de possíveis de reflexões.

A profissional estimulava a realização de atividades manuais com a feitura de colares e cocares com seus penachos o que chamou atenção dos estudantes que observava de longe,

sobretudo ao lembrar a importância do cocar para os nativos como símbolo de identidade dos povos indígenas e não como “fantasia”.

“-A tia podia pelo menos, né professor, explicar para eles o significado do cocar para os indígenas né?”

Passado esta atividade, aqueles estudantes já com seus penduricalhos foram conduzidos a ficar em roda e pronunciar de forma uníssona sons difundidos por um senso comum em referência aos povos indígenas (sons do tipo “uhhhhh”, batendo a mão na boca ao som da vogal u). Não bastasse isto, aqueles jovens observadores viram as crianças serem conduzidas a dançarem ao som de “*Brincar de índio*” canção já discutida com eles.

Essas questões foram sendo confrontadas naturalmente entre os jovens, pois o tema defendido por eles na referida exposição era: “Indígenas e a cidade”.

Para tentar amenizar as dúvidas, procurei estabelecer com meus estudantes um diálogo com a vivência de um dos autores que pudesse trazer para eles como possibilidade de respostas. Por sorte, sempre andava com o livro de algum autor com a temática e naquela ocasião, Itamar Freitas fora “convocado” a participar do debate, li para eles:

Dos meus tempos de escola primária, lembro inicialmente que não se conheciam sociedades indígenas, tratava-se de “índios” ou simplesmente “índios”. Eles viviam da caça, pesca e coleta, moravam em ocas “que juntas formavam a taba”, “adoravam” Jaci, Guaraci e Tupã, orientados pelo pajé (praticante de feitiçarias) e por valente cacique. Empunhando arco, flecha, tacape e zarabatana, o cacique (ou morubixaba) poderia matar e até “cear” o seu pior inimigo. “Índios” eram, no entanto, brincalhões, “indolentes” e frágeis de saúde, diante do trabalho imposto pelos portugueses. Deixavam-se “iludir” até mesmo por pequenas bugigangas como facas e espelhinhos oferecidos pelos europeus! Isso era o que afirmavam os livros didáticos. (FREITAS, 2010, p. 166)

Este pequeno trecho foi sendo acompanhado com sinais de afirmações entre alguns dos estudantes, como se concordassem com a informação vivenciada pelo autor, ou seja, para alguns, embora os estudos atuais comprovassem o contrário, ainda era possível deixar este personagem estereotipado no passado como sendo único e verdadeiro. Quando informado que o relato lido pertencia à década de 1970, a maioria dos estudantes se surpreendeu. Como essas ideias se perduraram nos dias atuais? Tudo falava sobre a atualidade das lutas indígenas.

Claro, este trabalho não daria conta de responder de quem é a culpa desta visão estereotipada reforçada em monumentos públicos como praças, parques, imagens e fotografias circuladas em veículos de comunicação como Televisão, jornais e mídias sociais, além claro do dia do índio que entra no calendário escolar como o “dia em que se pinta o rosto

do estudantes, coloca um cocar na cabeça e ensaiam para dançar sem a devida reflexão acerca dos motivos pelos quais se insiste em associar aos povos indígenas ao passado.”

Talvez, para responder a indagação que deu nome a este subtítulo deveríamos nos ater algumas palavras que dão a base para a prática do ensino como empatia e coragem. Empatia para que estudantes e professores possam caminhar juntos no processo em direção ao outro. E coragem de dialogar com outras possibilidades, como ao Rap no nosso caso.

Desde o início, possibilitar um vetor que direcionasse nossos estudantes a outras respostas foi o objetivo deste trabalho, que permitisse aos mesmos repensar estes sujeitos não como integrantes de um passado subalternizado, mas como protagonista. Com certeza os desafios não acabam nas nossas aulas, assim nos informou o especialista em história indígena Jonh Manuel Monteiro,

[...] ainda que de forma apenas incipiente, a história indígena lança no Brasil um duplo desafio. Por um lado, cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade. (MONTEIRO, 1995, p.227)

4 OFICINAS PEDAGÓGICAS: CAMINHOS POSSÍVEIS ENTRE O RAP INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para nós professores é comum vestirmos a capa de super-heróis e entrarmos em uma sala de aula dispostos a salvar o mundo (pelo menos o dos estudantes) como se o processo de ensino-aprendizado fosse realizado em um passe de mágica. Porém, o herói daqui não se veste de mocinho para pegar o indígena³⁵, seguimos uma organização prévia que sem a qual podemos colocar em risco todo o propósito previsto.

Portanto este nosso último capítulo fez parte de uma experiência teórica-metodológica onde levamos em consideração não o seu êxito final, longe de ser o remédio de todos os males³⁶, mas os contínuos debates que foram se arrolando ao longo de sua execução.

Para cada ano do seguimento final do Ensino fundamental (6º ao 9º) foi elaborado um plano de atividade no qual oficinas pudessem associar música e história a partir da fala dos povos Guarani. Por outro lado, reforçamos nossos estudos em autores mencionados nos capítulos anteriores, o que permitiu uma correlação entre metodologia, teoria e prática.

A oportunidade de realizar oficinas pedagógicas com estudantes do sexto ao nono ano contribuiu para estimular a produção e compreensão das narrativas históricas admitidas nas letras dos Raps analisados. Entendemos o papel integrado desta prática, onde a partir de uma realidade se estabelece prática e teoria a fim de transformá-la (CANDAU, 1999). Citando Reys, Candau³⁷ concebe a prática das oficinas como

[...] uma realidade integradora, complexa, reflexiva, em que a teoria e a prática se unem como uma força-matriz do processo pedagógico, orientado para uma comunicação constante com a realidade social e com uma equipe de trabalho altamente dialógica, formada por docentes e estudantes, na qual um é um membro a mais da equipe e traz seus aportes específico (CANDAU, 1999, p. 12).

As atividades foram propostas durante o um ano letivo, cada turma com uma temática específica acerca dos povos indígenas. Para cada bimestre uma proposta pedagógica. Deste

³⁵ Referência a canção “Brincar de índio” de Michael Sullivan e Paulo Massadas (1988).

³⁶ Referência ao documentário *Terra sem males* (2015), que narra a guerra que dizimou a população Guarani e definiu a fronteira sul do Brasil.

³⁷ CANDAU, Vera Maria. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos – Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho (1999).

modo, aperfeiçoamos o tempo nos poucos encontros articulando o conteúdo curricular e esta proposta pedagógica. Além disto, é importante destacar que entendemos este processo como um ato contínuo e permanente o que pode e deve gerar outras perspectivas e possibilidades.

4.1 Uma conversa franca: Escola, coordenação e docentes que falam a mesma língua

Alguns dias antes da situação relatada no capítulo anterior (da professora e estudantes “brincando” de índio), outra só veio afirmar que temos muito o que fazer se quisermos caminhar rumo a outro horizonte sobre os indígenas. Uma professora (recém-formada) montou um lindo mural para homenagear o índio no dia 19 de Abril daquele ano. Em um gesto tímido, me perguntou se ficara bom. Pensei: digo a verdade e faço com que ela perca mais horas naquela atividade prática ou fecho meus olhos e finjo que estava tudo bem, tudo certo? Se fizesse isto, estaria perpetuando velhos discursos e indo contra a tudo que descrevo nestas linhas. Naquele instante visualizei nitidamente a brecha que Catherine Walsh (2016) sinaliza: teoria e prática se encontrando.

Elogiei a arte apresentada (por sinal, jamais conseguiria alcançar tais detalhes artístico) e sugeri a mudança de índio para povos indígenas mesmo que deixasse o famoso “dia do índio”. Além disto, sugeri que incluísse alguns nomes das diferentes etnias como forma de legitimar a diversidade étnica dos nativos.

Figura1 – Mural dia do índio



Fonte: MAÍARA, 2020.

Embora não se tenha registro de como era antes da adaptação, a arte final apresentou os dois pontos de vistas acerca do sujeito histórico “homenageado”. Comentando com a professora em questão, fomos chegando a algumas conclusões: por um lado, o “índio” mantido em sua “forma original” contemplado no singular a partir da data comemorada; por outro uma diversidade pouco explorada no ambiente escolar e sua profunda relação com o meio ambiente. Tal reflexão, exposta no hall de entrada do colégio, não podia ficar restrita àquele mural (já que poderia passar despercebido), merecia uma explicitação mais aprofundada, o que estreitaria as relações com o tema.

Propus, então, que realizássemos juntos uma atividade com seus estudantes do primeiro ano onde expuséssemos esse conflito através do diálogo, porém, embora tivéssemos combinado, a atividade não ocorrera e acabou ficando esquecida, mas alguma possibilidade foi gerada. O diálogo, parte integrante da oficina enquanto proposta pedagógica é fundamental para a práxis da ação e reflexão³⁸ “uma vez que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2019, p.109).

Tais diálogos foram sendo estabelecidos ao longo de um período letivo e sempre revisitados, pensando nos constantes questionamentos que o tema pressupõe. Além disto, para começo de conversa, entendi que não podemos partir para a prática sem antes entender a proposta através dos envolvidos: escola, professores, estudantes e indígenas. Para tanto, foi elaborado um plano inicial sobre o sentido do ouvir. Esse plano foi inspirado em pesquisa desenvolvida por Maria Suzana de Souza Moura e Valeria Giannella, pesquisadoras e professoras da Universidade da Bahia.

Quadro 1 – Possíveis dimensões da escuta para o Ensino de História indígena

Possíveis dimensões da escuta	
Dimensões	Importância
Escuta de si	- O que me incomoda inicialmente a ponto de estimular o meu interesse pelos povos originários? - Que função social a escola (Direção, Coordenação, Professores, Estudantes e Responsáveis) podem assumir em sua individualidade perante os grupos étnicos estudados? - Perceber sua própria disposição para a escuta do outro.

³⁸ Paulo Freire tem profundos estudos acerca do diálogo como prática da liberdade, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2019) o autor se preocupou em analisar essas duas dimensões da educação: ação e reflexão, como estruturas fundantes que resultam na praxis.

	- Exercitar o não julgamento e o acalmar da mente. - Encontrar soluções aos desafios vivenciados. - Conectar valores, conhecimentos e habilidades pessoais no processo decisório.
Escuta do outro	- Escutar pessoas mais experientes e falas e produções artísticas ou acadêmicas dos indígenas; - Integrar outros olhares que são complementares e enriquecem a tomada de decisão, escutando com paciência, sem julgamentos prematuros.
Escuta do grupo	- Estimular atividades criativas que busquem a escuta do grupo, visando o respeito e a diversidade. - Perceber como o grupo reage acerca dos temas trabalhados (surpresa, ignorância, descontentamento, apatia, empatia)
Escuta do contexto	- Aprimorar metas a partir do plano inicial. - Identificar possíveis problemas que possam afetar negativamente o projeto proposto.

Fonte: O autor, 2022.

Após pensar na estrutura desta escuta, tendo em vista a importância da música para o campo de Ensino de História e da temática indígena na contemporaneidade em contraponto a cultura hegemônica, partimos para a investigação, por turma, da paisagem sonora (SCHAFER, 2001) que envolvesse tais apontamentos para os indivíduos envolvidos, buscando responder a cinco questões iniciais:

- 1 – Quais gêneros predominantes no entorno da comunidade escolar?
- 2 – Com qual gênero musical eu, enquanto indivíduo (seja professor ou estudantes), possuo mais afinidade?
- 3 – O que de produção artística musical as mídias predominantes (TV e internet) viabiliza com a temática indígena?
- 4 – O que os jovens indígenas guarani costumam ouvir? Que sons eles produzem?
- 5 – Porque o Rap é, desde sua gênese, elemento artístico contestatório de uma realidade social? E se isto é característica deste gênero musical, como podemos identificar nas produções indígenas guarani?

Tendo em mãos as respostas preliminares (no sentido que antecedem a realização do projeto), chegamos ao ponto principal: informar ao colégio sobre o projeto e estabelecer com

o mesmo os feedbacks de produções realizadas pelos estudantes que envolvesse conhecimento histórico e musical. Para tanto, sempre pensando na conexão com o outro como base do fazer História, chegamos ao nome para o projeto junto com alguns estudantes do sexto ano: **Projeto Nativos da Terra.**

Da conversa inicial aos trabalhos pedagógicos realizados, vários questionamentos e debates foram sendo estabelecido. Assim, pudemos realizar por turma e por bimestre, algumas atividades e ações dentro de um plano prévio, que não foram concluídos em sua maioria (por motivos diversos que também serão expostos), mas que de algum modo, estabeleceu novas possibilidades.

É importante salientar que, estas atividades partiram do Ensino de História, mas a legitimidade de um trabalho que pautar sobre os povos originários não exclui a interdisciplinaridade. Pelo contrário, penso ser fundamental o diálogo com outras disciplinas escolares, pois contribui para a constante revisão dos conhecimentos produzidos por estes sujeitos.

Após este momento inicial, levei para as turmas diversas canções, desde as mais famosas e citadas aqui (*Índia, Brincar de índio e Tic, tic, tac*) até canções pertencentes a cerimônias indígenas. Neste repertório os estudantes puderam realizar exercícios com a escuta musical respondendo questões sinalizadoras propostas por Marco Napolitano (2002) no que concernem os parâmetros a serem verificados quanto o papel da letra/canção.

Quadro 2 – Parâmetros a serem observados

Parâmetros básicos para a análise da canção	
Poéticos	-Mote (tema geral da canção) -Identificação do “eu poético” e seus possíveis interlocutores (“quem” fala através da “letra” e para quem “fala”. -Desenvolvimento: qual a fábula narrada (quando for o caso); quais as imagens poéticas utilizadas; léxico e sintaxe predominantes; -Forma: tipos de rimas e formas poéticas -Ocorrência de figuras e gêneros literários (alegoria, metáfora, metonímia, paródia, paráfrase, etc.) -Ocorrência de intertextualidade literária (citação de outros textos literários e discursos)

Musicais	- Melodia: Ponto de tensão/repouso e identificação de intervalos e alturas que formam desenho melódico. - Arranjo: Instrumentos predominante, função do instrumento no “clima” da canção. - Andamento: rápido, lento. - Vocalização: tipos e efeitos de interpretação vocal. - Gênero musical: aqui repousa nosso foco principal que é o Rap. - “Efeitos” eletroacústicos e tratamento técnico de acústico.
----------	--

Fonte: NAPOLITANO, 2002, p. 67-68.

Tais parâmetros produziram respostas parciais. O ponto é que numa oficina ou aula, não é necessário contemplar toda a diversidade de questões que uma dada canção pode envolver. Existe uma gama de possibilidades de escuta e reflexão partindo do gênero musical a ser trabalhado. Talvez o sentido contestatório do Rap tenha falado mais alto no debate do que outros pontos, o que não deslegitima esta atividade com os estudantes.

4.2 Oficina Nativos da terra 6º ano - Uma aldeia por dentro: Jaraguá e os meninos do Rap

O trabalho com sexto ano foi pautado na compreensão da importância do registro histórico e a análise da construção de sociedades, no caso do povo guarani-Jaraguá/SP. Fomos estabelecendo uma importante correlação com a questão da territorialidade, uma vez que o território deste povo está localizado à margem de uma rodovia paulista e sofre constantes problemas territoriais e sociais, sendo seus registros históricos defendidos na forma de Rap pelo grupo **Oz Guarani**.

A partir do momento que brechas foram sendo percebidas, as atividades foram se tornando direcionadas:

- 1) Quando surgiu o Rap?
- 2) O Rap teria alguma função social?
- 3) O indígena e o Rap? É possível?
- 4) Oz Guarani: Urbanos, Rappers e jovens.

Tais questões, foram sendo articuladas pela escuta destes jovens músicos, seja em entrevistas ou no próprio Rap. Embora o título do trabalho tenha sido *O índio é forte* (canção gravada pelo mesmo grupo em 2018), outra canção do grupo foi escolhida para pensar e debater, historicamente, os conflitos vividos por estes sujeitos. A canção tem por título o sugestivo nome de *Conflitos do passado*.

Conforme enunciado nos capítulos anteriores, o uso da música como possibilidade para o Ensino de História ultrapassa a questão do gosto pessoal, a análise da letra e da canção como um todo deve fazer parte do debate. Neste ponto, o uso da linguagem bilíngue (Português e Tupi guarani) criou uma resistência imediata entre os estudantes. Por outro lado, os versos percebidos como elementos da História foi uma direção que deu sentido as escutas e diálogos. Após ouvirmos a canção e assistirmos ao clipe, uma breve reflexão sobre o povo Guarani Jaraguá foi estabelecida.

Quadro 3 – Conflitos do passado

<i>Letra do Rap</i> <i>Conflitos do Passado – Oz Guarani</i>
Carrego na mente conflitos do passado Povos e mais povos sendo massacrados Tentando proteger suas terras, Perderam suas vidas e também os seus direitos Cadê o nosso respeito? A mais de 500 anos o índio vem sofrendo Com o desrespeito e muito preconceito Lutamos por direitos Na chegada daqueles portugueses Roubaram nossas terras Mataram meus parentes E aqui estamos, jovens conscientes

Falando pra vocês que podia se diferente
 Sem guerra e sem luta queremos só viver
 Será que é tão difícil começar a entender
 Queremos a terra pra sobreviver,
 a cultura e os costumes queremos só manter

Oz Guarani Bya xondaro filhos de Deus
 Estamos na luta a procura da felicidade
 Xeru tupã ema'e orere pauê
 Mbaraete mby'a guaxu aporandu
 Oz Guarani mboapy xondaro kuery
 Aldeia é só humildade só queremos igualdade

Respeito e sem preconceito tudo isso tem que ser feito
 Somos seres humanos ninguém é perfeito
 Tamo aqui vamos resistir e nunca desistir
 Jovens conscientes olhando os parentes
 Ninguém é diferente , meu sangue é seu sangue
 Sempre segue com a fé na mente

Há'evete xeru tupã cada dia que eu acordo
 Sempre luto por meu povo , saiba que esse povo
 Sempre me deu forças , xondaru eju japorai
 Vamos batalhar!

Cadê nosso respeito, respeita os Guarani
 Todos os Guarani respeitamos todos os brancos
 Então, cadê os brancos que respeitam os guarani!
 Que respeita os Guarani!!

mboapy xondaro kuery, prazer nossa aldeia Jaraguá
 tamo aqui pra batalhar, pode crer estamos no ar
 Os donos de verdade da terra estão aqui
 A verdade eu vou falar

O Pedro Álvares Cabral não descobriu o Brasil
Meus parentes já estavam aqui e ele invadiu.

Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0-xiPaORBS0>>.

Materiais complementares sugeridos para se trabalhar bimestralmente com os estudantes o tema:

- BARBA, Weslei. Um papo com Oz Guarani, o primeiro grupo indígena de rap de São Paulo *in*: Vice, 2017. Disponível em:
<https://www.vice.com/pt/article/nzpeqq/oz-guarani-rap-indigena>
- GARCIA, Cecília. “O objetivo de todo rap indígena é conseguir demarcar terras para o nosso povo”, diz MC Xondaro. *In*: Portal aprendiz, 2018. Disponível em:
<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/09/25/o-objetivo-de-todo-rap-indigena-e-conseguir-demarcas-terras-para-o-nosso-povo-diz-mc-xondaro/>
- AUGUSTO, Guilherme. Indígena adota a batida do Rap para falar da resistência do seu povo. *In*: Estado de Minas, 2020. Disponível em:
https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/06/21/interna_cultura,1158284/indigena-adota-a-batida-do-rap-para-falar-da-resistencia-de-seu-povo.shtml
- SUGUITA, Rodney. Rap como instrumento de luta e resistência indígena. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e7wyihxsag&t=216s> acesso em: 07 de Março de 2021.
- OZ Guarani. O Índio é forte. 2015. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=iXIpDa28HQU>. Acesso em: 22 de Jan. 2021)
- OZ Guarani. Conflitos do Passado. 2016. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=0-xiPaORBS0>. Acesso em: 25 de Jan. 2021.

Como possibilidades, optamos por alguns caminhos que foram além da letra do Rap acima. Após ligeiras anotações que esmiuçava a composição analisada, foi proposto que os estudantes conhecessem os jovens por trás da gravação e com isto a própria aldeia Guarani Jaraguá. Para isto, o recurso possível era fazer uso da internet, algo desafiador em sala de aula (o que poderia gerar uma outra pesquisa) e recortes de entrevistas conforme sugerido nos materiais acima.

Figura 2 – Quem são “Oz Guarani”?

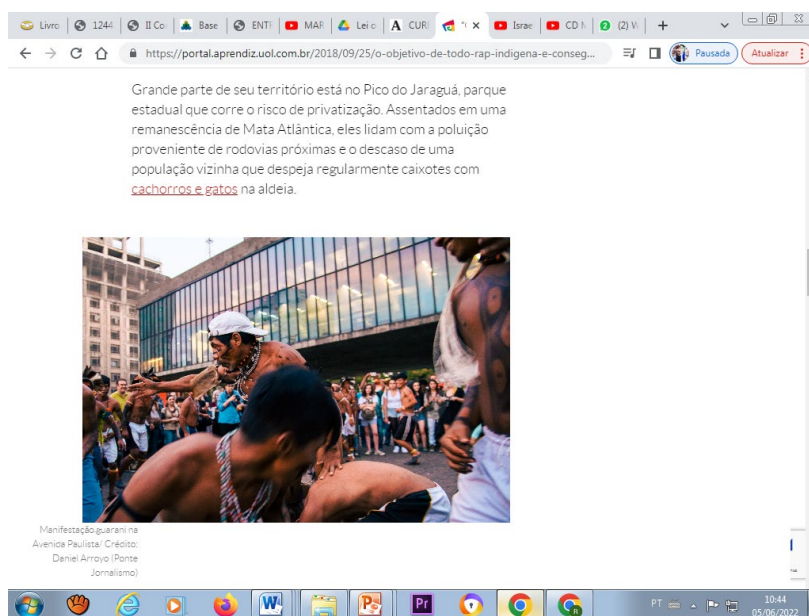


Fonte: Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/>>.
Acesso: 05 jun. 2022.

De imediato a primeira questão da turma, ao visualizarem os jovens do grupo **OZ Guarani** foi acerca dos trajes. Questões foram surgindo sem ao menos lermos a reportagem como: “Só tem uma índia no grupo?”; “E o índio pinta o cabelo? Usa boné?”

Estes apontamentos, já abordados histórica e teoricamente nos capítulos anteriores, foram comuns em diversos momentos até mesmo em outras turmas, mesmo sendo surpreendido com falas como: “- Eles usam o que quiser” (afrontou uma aluna desta turma)!

Figura 3 – Indígenas do território de Jaraguá/SP se manifestam



Fonte: Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/>>.
Acesso: 05 jun. 2022.

Conhecer personagens faz parte do encontro com narrativas históricas diversas quando pensamos a música como possibilidade. O nosso objetivo era reconhecer em uma juventude indígena uma postura ativa diante das questões sociais que envolvem seus coletivos. A

intensão era a escuta de uma comunidade que luta pelo direito básico de moradia/território ao mesmo tempo em que nos integra neste movimento.

Como forma de estender, mesmo que visualmente, nossos estudos após o momento de ouvir o que os estudantes tinham para falar, foi proposto unir a canção com o visual. Neste ponto, assistimos um videoclipe que objetivava unir o contexto do Rap com a realidade social vivenciada pelos indígenas da aldeia Guarani Jaraguá de São Paulo.

Figura 4 – Indígenas de Jaraguá contra a Pec 215



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0-xiPaORBS0>>. Acesso: 05 jun. 2022.

Para finalizar esta etapa, realizamos uma atividade que unisse tanto os vídeos quanto a reportagem e a canção, agrupando em um debate estas três possibilidades que o Rap indígena nos propõe. Sugerimos os principais verbos de ações presentes na letra e através deles questões como apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 4 – Possíveis reflexões a partir da letra do Rap “Conflitos do Passado”

Verso do Rap	Questão possível	Respostas dos estudantes de sexto ano
<i>Lutamos por direitos</i>	- Quem luta? - Direito a que?	- Os povos indígenas. - Como assim? Nunca vi guerra no Brasil. - É só o índio da aldeia Jaraguá professor? - Ele é cidadão também, tem direito a tudo também!

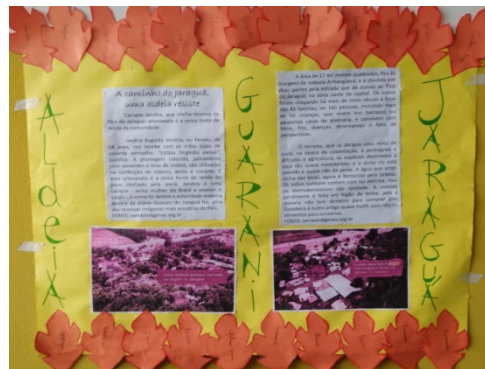
		- Direito a terra deles!
<i>Roubaram nossas terras</i>	- Quem roubou?	- Sei lá (mais de cinquenta por cento da turma) - Os portugueses? Observação: embora saibamos que a questão relativa à ocupação territorial nos remeta à exploração da terra pelos portugueses, é necessário destacar a questão latifundiária e mineradora atual.
<i>Queremos a terra para sobreviver</i>	- Qual a importância da terra para o povo Jaraguá?	- Ele gosta da natureza. - Mas se ele gosta da natureza, porque ele está na cidade? (aqui o debate se intensificou, apenas argumentei como mediador que eles tinham em mãos os materiais necessários para as suas respostas). - Faz parte da crença deles acreditar que a terra é sagrada! - Da terra eles tiram o alimento deles. - E o nosso “né” professor?
<i>Tamo aqui vamos resistir e nunca desistir</i>	- Resistir a que?	- A invasão do branco? - Do branco ou do não

		indígena? - Do outro?
--	--	--------------------------

Fonte: O autor, 2022.

Como forma de concretizar os debates, realizamos a confecção de cartazes nos quais os estudantes puderam estruturar seus pensamentos e assim torná-los conhecidos para a escola.

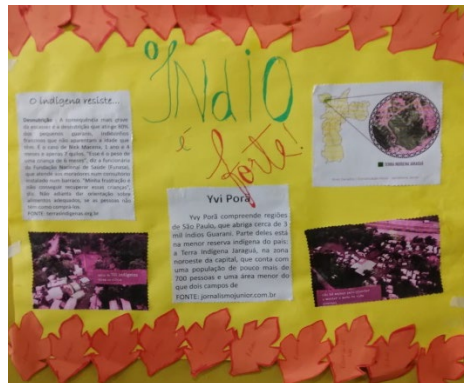
Figura 5 – Cartaz sobre a Aldeia Guarani Jaraguá/SP



Fonte: O autor, 2022.

A elaboração dos cartazes foi feito sob uma ótica artística que respeitasse a cultura e história indígena. Os próprios estudantes foram estabelecendo significados ao longo da feitura das folhas (assinalada com o nome de uma etnia indígena em cada) e as letras nas cores verdes (natureza e terra mãe) ou vermelha (lutas e mortes).

Figura 6 – Cartaz “O índio é forte”

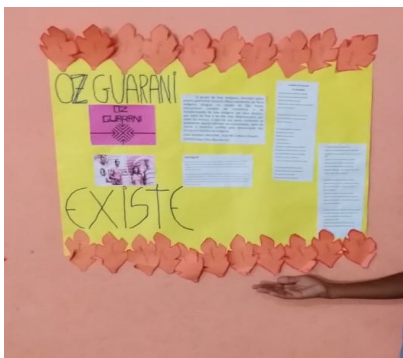


Fonte: O autor, 2022.

Por serem iniciantes no Ensino fundamental II, estes estudantes especificamente, apresentaram anseios que foram e está sendo trabalhados ao longo das oficinas, como a necessidade de, ao se representar os povos indígenas, criar tentativas de se parecer com eles como, pedidos de elaboração de cocares, colares e pinturas. Aos poucos foram sendo pontuados seus significados. Até mesmo as pinturas faciais, tão desejadas por eles, um momento de reflexão foi necessário, afinal, o próprio grafismo possui diversos significados passíveis de análises.

O índio é forte demonstra resistência e determinação. Este título foi o tema sugerido e aceito pela turma. Estamos cientes que o Rap trabalhado não esgota as possibilidades sobre o tema. Outras canções compostas e produzidas pelo grupo **Oz Guarani** contribuem e muito para o ensino de História. Como possibilidade de trabalho prático podemos sugerir outras canções: *O índio é forte* (2019); *Contra a Pec 215* (2017); *Somos todos uma mesma nação* (2018).

Figura 7 – Cartaz “OZ Guarani existe”



Fonte: O autor, 2022.

4.3 Oficina Nativos da terra – 7º ano: A mulher e a saúde indígena, problemas potencializados a partir de 2020

Entender a presença feminina na sociedade atual é uma urgência, e com ela, a possibilidade de diálogo na sala de aula. Observar os direitos indígenas a partir da ótica feminina foi o trabalho prático do sétimo ano a partir de **Kae Guajajara** e seu Rap *Pandemia*.

Além disto, a escolha por essa canção partiu da evidência lógica do quanto os povos indígenas sofreram ao longo da pandemia do novo Corona Vírus (2020-2022). O isolamento

social imposto durante este período reforçou ainda mais o silenciamento desses povos. Segundo relatório da Fiocruz, esta parcela da população brasileira veio a exigir maior sensibilidade no “ouvir” a partir do contexto de emergência, dentre a qual o destaque a escuta e a acolhida respeitosa por parte dos profissionais de saúde, visando a reflexão sobre os aspectos cosmológicos³⁹.

As questões abaixo ajudaram a introduzir o tema na turma:

- 1) Qual o papel da mulher na sociedade atual?
- 2) Qual papel da coletividade nas sociedades indígenas?
- 3) A pandemia contribuiu ou prejudicou a questão da coletividade?
- 4) Uma Rapper indígena cantando a Pandemia?

Quadro 5 – Letra do Rap: Pandemia

<i>Letra do Rap</i> <i>Pandemia</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3NmY2F61GY8&t=36s
Não foi só a bala que matou meu povo não Tanta epidemia amontoou mais de uma nação Um rio de sangue na água cristalina Até o contato com suas roupas me assassina Andando na minha miséria Na mente lapsos de uma velha floresta To tipo uma onça rugindo da cela Indígena gritando na favela Vendo culturas inteiras sumindo A epidemia vem matando O maior grupo de risco há mais de 500 anos Eu tentei, me isolei E sempre ficam nessa de querer fazer contato Nume'e kwaw hehe, a'e rupi nuexak kwaw ima'eahy haw (Ele não viu ele, por isso não viu sua doença)

³⁹ Relatório Fiocruz.

Nuvem de doença que contagia
 Causando falência múltipla de órgãos
 Eu tava na mata vem e me mata numa
 Falência múltipla de povos
 Vi um parente indo se lavar
 Num grande rio de lama tóxica
 Prevenir ou se contaminar
 Isso é uma guerra biológica
 E tu que nunca foi de banho
 Tá aprendendo a lavar a mão
 Vai, compra tudo de álcool em gel
 Olha pra tua poluição
 Ah ando ure day gran txori ĩ pa omi xute txaxe Kapuna prika ĩ ambo nam ah ando heta kran
 Ah ando hon upolatxa-ma tigagika tangweta
 Ah ando hon upolatxa-ma ĩ ne pa kwandom-na

 (eu corri nessa mata para ter um bem viver
 tiros para morrer. eu escapei. eu estive escondido igual sombra. eu estive escondido para
 não ter doença)
 Como a varíola
 Como a gripe
 Tantas que o tamui suportou
 Ninguém solta a mão de ninguém
 Ainda bem que ninguém segurou
 Amo teko uzeeng ihewe hekepe
 (Alguém está falando comigo no sonho)
 Akizezo mae wi nehe
 (Não tenha medo das coisas)
 Epita me neràpuz pupe
 (Fica em casa)

Fonte: O autor, 2022.

Materiais complementares sugeridos para se trabalhar bimestralmente com os estudantes:
 KRENAK, Ailton. A vida não é útil. Companhia Das Letras, São Paulo, 126 p., 2020.

GUAJAJARA, Kaê; PURI, kandu. Pandemia in Azuru: Rap indígena trilingue sobre a pandemia do Corona Vírus. 2020.(2m39s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3NmY2F61GY8>. Acesso em 05 jan. 2021.

GUAJAJARA, Sónia. “A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo” Revista Shifter, 2020. Disponível em: <https://www.shifter.sapo.pt/2020/02sonia-guajajara-entrevista>. Acesso em 06 de Janeiro de 2021.

CAETANO, Ester. Kaê Guajajara: “Os brancos não querem bater no peito e dizer que eles roubaram a gente”. 2021. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2021/09>. Acesso em 15 de outubro de 2021.

Falar da mulher nos tempos atuais é legitimar suas ações como protagonista numa sociedade que é herança do colonialismo patriarcal⁴⁰. Embora *Pandemia* tenha sido o Rap trabalhado no sétimo ano, existe uma diversidade de materiais disponíveis para tais propostas, não apenas de Kae Guajajara mas, inclusive, Katú mirim, ativista das causas femininas e LGBTQIA+.

Assim como foi feito com o sexto ano, seguimos o mesmo roteiro no sétimo apresentando as personagens envolvidas com o rap trabalhado: **Kaê Guajajara**, indígena que além da música tem usado das redes sociais para evidenciar a crítica ao racismo estrutural e o etnocídio⁴¹. Kandu Puri, jovem indígena que traz consigo as constantes críticas ao silenciamento indígena.

Para tanto, estabelecemos contato com a teoria ao apresentar para os estudantes alguns textos como o da entrevista realizada pela revista eletrônica Nonada com a rapper **Kae Guajajara**. Como possibilidades, seguem outros raps: *Mãos Vermelhas* (GUAJAJARA,2019); *Essa rua é minha* (GUAJAJARA, 2020); *Território ancestral* (GUAJAJARA, 2019); *Não cansei* (MIRIM 2020); *A busca* (MIRÍM, 2021).

⁴⁰ Para Boaventura de Souza Santos a questão do colonialismo e o patriarcado continua nos dias atuais através de muitas outras formas, entre elas, o neocolonialismo, as guerras imperiais, o racismo, a xenofobia e a islamofobia (SANTOS, 2021) .

⁴¹ A rapper também é autora do livro *Descomplicando com Kaê Guajajara: o que você precisa saber sobre os povos originário e como ajudar na luta antirracista* (2020), livro lançado em PDF durante a pandemia do novo Corona Vírus.

Figura 9 – Kae Guajajara



Fonte: Disponível em: <<https://www.nonada.com.br/>
2021/09>.
Acesso em: 07 set. 2021.

Figura 10 – Kandu Puri



Fonte: Disponível em: <www.hypeness.com.br/
2021/05>.
Acesso em: 07 set. 2021.

As duas imagens acima foram exibidas para os estudantes como forma de apresentar as vozes que cantam o Rap Pandemia. Os dois jovens pertencentes a grupos diferentes são referências na luta para nossa proposta. Embora o uso do cocar tenha sido identificado quase que instantaneamente, alguns questionamentos acerca dos traços físicos foram observados: “Professor, ele não parece ser índio!”; “Parece meu irmão (disse uma aluna com seus doze anos que ainda informou não ter nenhum grau de parentesco com povos indígenas)”; “Minha mãe usa esse tipo de brinco que a Kae está usando”; “Ela não se parece com os Incas? Ué, eles usam tatuagens? Ele “parece” ser mais indígena do que ela porque ele está no mato.”

Trechos da entrevista foram utilizados para nos ajudar na evolução dos debates:

Nonada – Quais erros os não indígenas quando abordam questões indígenas?

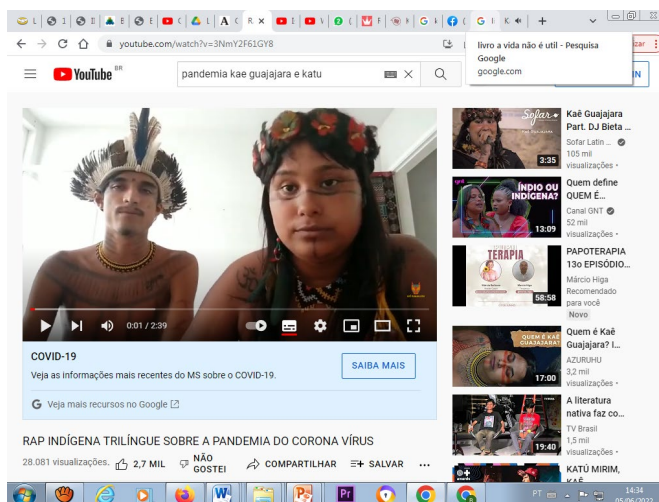
Kaê – O termo indígena generaliza todos nós, somos diferentes um do outro, cada um tem um povo. Sou diferente de outro indígena porque ele é de outro povo, ele tem outra cultura, outra língua totalmente diferente. Mas na régua o brasileiro fala “ah não, é tudo índio, tudo indígena, é a mesma coisa”, só que não. Claro, a gente tem em comum cultura em torno da preservação da natureza e muitas outras coisas, mas a cultura é totalmente diferente, por isso também não somos iguais. E tem a questão do estereótipo dos traços, pele, marrom, cabelo liso e novamente cobram a imagem congelada de 1500. Dizer que nós somos de antes da miscigenação forçada é muito importante. Nós indígenas somos o berço do Brasil. O Brasil foi criado em cima dos corpos estuprados de mulheres indígenas e posteriormente de mulheres negras e tanto o preto quanto o indígena sofreram a escravidão e estão hoje vivendo em algum nível as consequências da colonização (CAETANO, 2021, acesso em 15 de outubro de 2021)

Este trecho, por exemplo, foi usado para destacar, na voz do indígena, a questão das constantes abordagens equivocadas acerca destes povos. Além disto, um outro tema que o Rap nos trouxe foi a relação com a natureza que é, de todo modo, parte importante do debate. Para tal, um trecho do livro de Ailton Krenak (2020) foi trabalhado com os estudantes.

Trata-se de uma provocação acerca do egoísmo; eu não vou me salvar sozinho de nada, estamos todos enascados. E, quando eu percebo que sozinho não faço a diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra. Se você ainda vive a cultura de um povo que não perdeu a memória de fazer parte da natureza, você é herdeiro disso, não precisa resgatá-la, mas se você passou por essa experiência urbana intensa, de virar um consumidor do planeta, a dificuldade de fazer o caminho de volta deve ser muito maior. Por isso acho que seria irresponsável ficar dizendo para as pessoas que, se nós economizarmos água, ou só comermos orgânicos e andarmos de bicicleta, vamos diminuir a velocidade com que estamos comendo o mundo – isso é uma mentira bem embalada. A própria ideia da certificação, dos testes que são feitos com os materiais que consumimos, desde a embalagem até o conteúdo, deveria ser posta em questão antes de a gente abrir a boca para dizer que existe qualquer coisa de sustentável neste mundo de mercadoria e consumo. Estamos transformando os oceanos em depósitos de lixo impossíveis de tratar, mas vocês, certamente, vão escutar um bioquímico ou um engenheiro espertalhão dizendo que tem um star-up que vai jogar um negócio na água, derreter o plástico e resolver tudo. Essa pilantragem orienta, inclusive, as escolhas de jovens que vão fazer especializações em universidades na Alemanha, na Inglaterra, ou em qualquer lugar, e voltam ainda mais convencidos do erro. (KRENAK, 2020, p. 104-105)

Em um outro momento, passamos a explorar o próprio material de onde fora extraído o Rap Pandemia, segunda faixa do EP de Kae Guajajara com participação de Katú Mirim, lançado em 2020.

Figura 11 – Video-clipe da canção Pandemia



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3NmY2F61GY8>>.

Quadro 6 – Possíveis reflexões sobre a letra do Rap

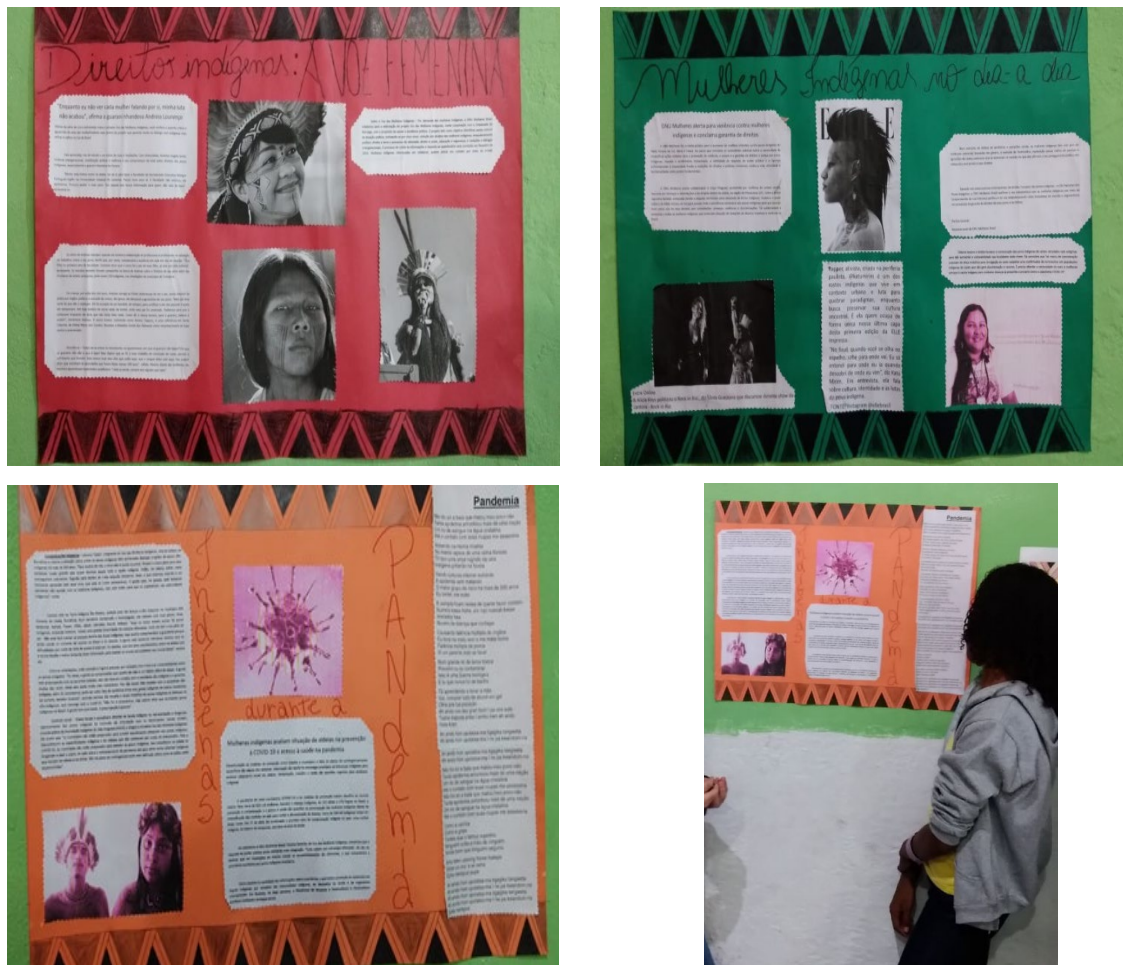
Verso do Rap	Questão possível	Respostas dos estudantes de sétimo ano
<i>Não foi só bala que matou meu povo não</i>	- Se não foi só bala, quais outras causas para essas mortes?	- Guerra? - Morreram de fome? - Doenças? - Eles morreram de Covid Também?
<i>Indígena gritando na favela</i>	- Qual favela? - E a voz feminina, é ouvida na favela?	- Mas os índios vivem na favela? - Professor, eles não vivem e ocas? - Tem índio aqui em Senador Camará? (Esta questão soou como uma brincadeira entre os demais estudantes, porém eu os direcionei à uma realidade que eles não supunham: Nossa coordenadora é indígena - Hoje em dia a mulher está sendo ouvida na favela sim.
<i>Vi um parente indo se lavar Num grande rio de lama tóxica</i>	- Qual a importância da natureza para os povos indígenas?	- Professor, isso tem a ver com as lendas indígenas? - Eles protegem a natureza, por isso eles não gostam quando tem um rio poluído. - Parente para eles não é igual como a gente fala né?
<i>Prevenir ou se contaminar</i>	- Se pensarmos as lutas indígenas pelo reconhecimento, quais as	- Eu prefiro me prevenir. - Tem aquele ditado: Melhor prevenir do que remediar.

	possibilidades de soluções?	- Temos que prevenir protegendo os indígenas.
--	-----------------------------	---

Fonte: O autor, 2022.

Para materializar os debates feitos com os estudantes, assim como no 6º ano foram confeccionados cartazes onde puderam expor as ideias acerca da voz feminina no contexto dos povos indígenas, trazendo como foco central o rap Pandemia. Mesmo sendo um trabalho de ensino de História optamos por abordar alguns elementos artísticos como o grafismo. A cor do cartaz, por exemplo, foi associada pelos estudantes a alguns elementos representativos como o verde enquanto natureza, o vermelho representando as lutas históricas e o laranja representando o momento de aflição ocorrido com a pandemia que atingira também os povos indígenas.

Figura 12 – Exposição sobre o direitos indígenas a voz feminina indígena



Fonte: O autor, 2022.

4.4 Oficina Nativos da terra 8º ano: Eu ainda estou aqui - Indígenas urbanos do Rio de Janeiro

O Rap como manifesto de uma voz da periferia do Rio de Janeiro já é, por si só, uma ótima possibilidade de se trabalhar a história de um povo. Quando esta voz parte de um indígena, torna-se mais instigante para nossos estudantes da zona oeste da cidade. Para ajudar a entender o papel da resistência indígena dentro do território urbano, e como isso pode contribuir para o reconhecimento de suas lutas, pautamos nossa oficina no ouvir a partir do Rap *contra a Pec 215* do já estudado **Oz Guarani**. Seus raps retratam como os indígenas que estão nas periferias vivem expostos ao preconceito e racismo diário, apelidos pejorativos e todo tipo de discriminação, o que torna mais urgente o debate em nosso meio.

Tendo em mãos o tema a ser abordado, as questões iniciais foram surgindo pela própria turma:

- 1) Tem indígena na cidade do Rio de Janeiro? Como assim?
- 2) Onde eles estão? Em que espaços eles ocupam?
- 3) Urbano ou rural? As lutas e resistências são as mesmas?
- 4) Porque essas lutas são históricas?

Quadro 7 – Letra do Rap: Contra a Pec 215 – Oz Guarani

<i>Letra do Rap</i> <i>Contra a Pec 215 – Oz Guarani</i> <i>Disponível em:</i>
Hei, nego, hei, nega Chegou Oz Guarani com vocês pra somar Hei, nego, hei, nega Contra a PEC Oz Guarani Pode crer, é nós que tá Oz Guarani chegou chegando com a flecha engatilhada Pra mandar essa mensagem, não é ideia errada Eu vou falar minha verdade que você não quis ouvir Agora para e me escuta, chegou Oz Guarani

A nossa terra não nos suja, o que nos suja é seu papel
 Suas lei e vaidade, o seu ódio cruel
 Crianças quer crescer, os jovens quer viver
 E a nossa natureza estão matando, então, por que?
 Então, demarquem nossas terras e entende a nossa luta
 Seu dinheiro vale nada, não me trata como puta
 Na cidade, escorre o sangue do meu povo assassinado
 A Europa ficou rica desse ouro saqueado
 Na lembrança, vem o pico do meu povo escravizado
 Por um velho sardinha, que devia tá enlatado
 Nessa história mentirosa, que não foi nosso passado
 Violenta e truculenta, nós não tinha aliados
 Salve salve Xondaro mc's jamais vou esquecer
 Da minha cultura, da minha raiz, pobre índio eu sou feliz
 Sempre que eu quis o Rap me ajudou
 Aqui nessa aldeia nós tem nosso valor, não queria citar mais eu digo pra vocês,
 sofrimento...
 A cada dez metro no relento na garoa, índio só lamento e não a toa
 Barraco de madeira no meio da cidade, na selva de pedra onde impera a maldade
 Aqui é sem massagem, aqui o papo é reto, não olha torto branco índio não é correto
 A lei eles que faz, olhar pra nós jamais, nós só queremos paz um pedacinho de terra pra
 nós ta bom de mais.
 É por isso o Brasil pra nós nunca existiu Pedro Alvares Cabral nada descobriu ...
 Pedro Alvares Cabral nada descobriu...

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyyBB_xf3jo>.

Materiais complementares sugeridos para se trabalhar bimestralmente com os estudantes:

CASTRO, Caio; GALVÃO, Fávio. Rap Oz Guarani - Contra a Pec 215. 2017. (04m17s).

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hyyBB_xf3jo. Acesso em 06 fev. 2021.

BEATA, Alenice. Aldeia Maracanã: símbolo de mística e de resistência Indígena em contexto urbano. 2018. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br>. Acesso em: 07 fev.2021.

GARCIA, Cecília. “O objetivo de todo rap indígena é conseguir demarcar terras para o nosso povo”, diz MC Xondaro. In: Portal aprendiz, 2018. Disponível em:

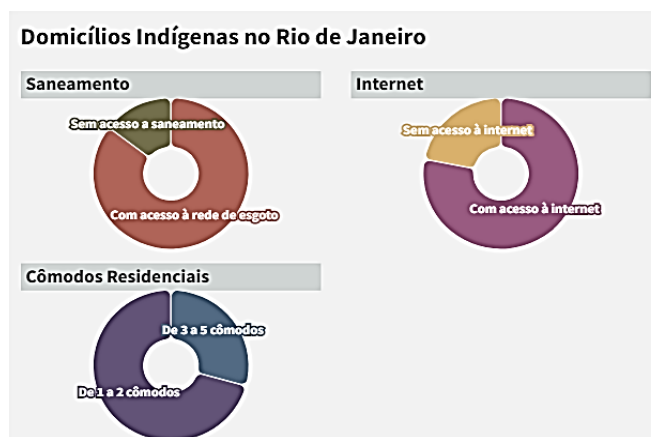
<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/09/25/o-objetivo-de-todo-rap-indigena-e-conseguir-demarcas-terras-para-o-nosso-povo-diz-mc-xondaro/>. Acesso em: 05 dez. 2018.

MENDES, Karla. Indígenas no Rio lutam para reverter séculos de ‘apagamento’. 2021. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2021/06/indigenas-no-rio-lutam-para-reverter-seculos-de-apagamento>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Se pensarmos a questão de luta e resistência acerca da territorialidade indígena, outros raps contribuem para futuras análises com a turma de oitavo ano como: *Primeiros* (PURI, 2022) e *Roguata Jupive* (OZ GUARANI, 2021).

A presença indígena no território carioca é, sem sombra de dúvida, um tema que estimula a curiosidade dos estudantes, pois traz uma proximidade e possível relação entre culturas diversas. Entende-se que mesmo presente no meio urbano estes povos ainda buscam por reconhecimento e respeito. Para a turma foram apresentados gráficos e mapas que traduziam esta questão, além do mais, o estudo das estatísticas só colabora para com o Ensino de História.

Gráfico 1 - PNAD 2015 – Os dados dos gráficos representam amostras de indígenas residentes no município do Rio de Janeiro



Fonte: Laura Kutzberg / Ambiental Media.

O gráfico acima demonstra alguns parâmetros que comprovam a incorporação desses indígenas ao contexto urbano. Nota-se, por exemplo, que mais de 75% possuem acesso à rede de esgoto em 2015 e mais da metade possuem casa simples com cômodos que variam de 1 a 2 em quantidade. Mas o que chamou mais a atenção da turma foi o fato de aproximadamente 75% dos indígenas possuírem acesso à internet.

“- Como assim professor, índio com internet?” Duvidou A.

“- Nem eu tenho internet em casa!” Interverio B.

Tal estranheza talvez tenha como justificativa um preconceito já enraizado de que o indígena não teria acesso a celulares modernos, muito comum entre os estudantes. Mais uma vez, um dado estatístico nos auxiliando na quebra de determinadas imagens.

Além destes dados, formos em direção a informações mais jornalísticas acerca da conhecida Aldeia Maracanã, exemplo de disputa por território na cidade do Rio de Janeiro.

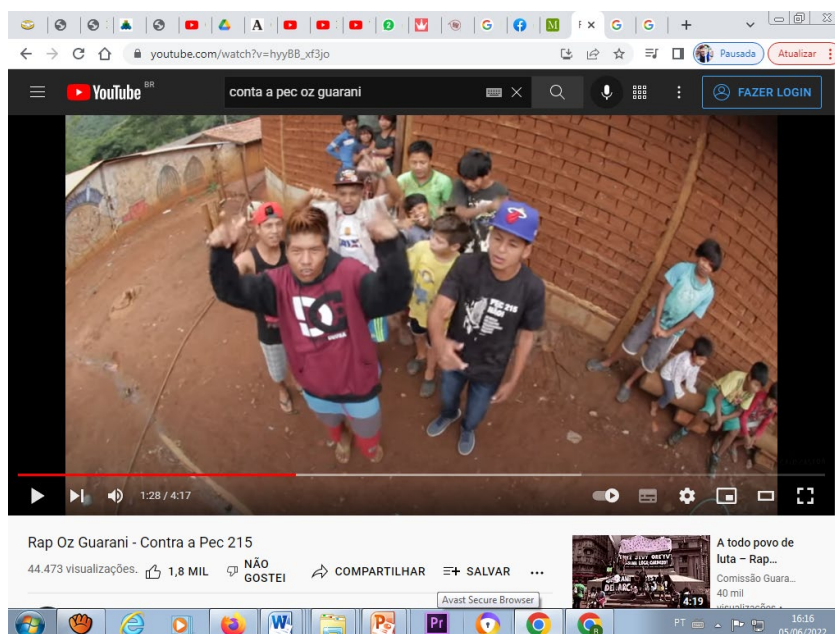
Figura 14 – Aldeia Maracanã/RJ



Fonte: Disponível em: <<https://brasil.mongabay.com/2021/06/indigenas-no-rio-lutam-para-reverter-seculos-de-apagamento>>.

Compreender a PEC e o marco temporal é estar atento à luta indígena e seu respeito a seus territórios como algo pertencente à sua história e cultura. Após os debates a partir do rap e das imagens acima, foi a vez de apresentar os personagens que dão voz a esta luta: os rappers do grupo paulista **Oz guarani**. Para tanto foi exibido o clipe da canção, gravado na aldeia Jaraguá em São Paulo, território indígena localizado entre o pico do Jaraguá e a Rodovia Anhanguera.

Figura 15 – Imagem clipe “contra Pec 215” Oz Guarani



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyyBB_xf3jo>.
Acesso: 05 jun. 2020

Ao assistirem o vídeo, vários comentários foram sendo tecidos como: “Legal, eles usam roupas como nós.”, “As aldeias deles são assim? Com casa como as nossas?”, “Eles pintam o cabelo também!”

Quadro 8 – Possíveis reflexões sobre o Rap “Contra a Pec 215”

Verso do Rap	Questão possível	Respostas dos estudantes de estudantes 8º ano
<i>Agora para e me escuta</i>	- Escutar para que? O que?	- A música deles - O que os indígenas tem pra falar - A história segundo os indígenas (disse um estudantes que aulas anteriores tinha perguntado se nossa atitude de aprender a História a partir dos indígenas tinha a ver com o Enredo da Mangueira de 2019, uma vez que a avó dele por ser

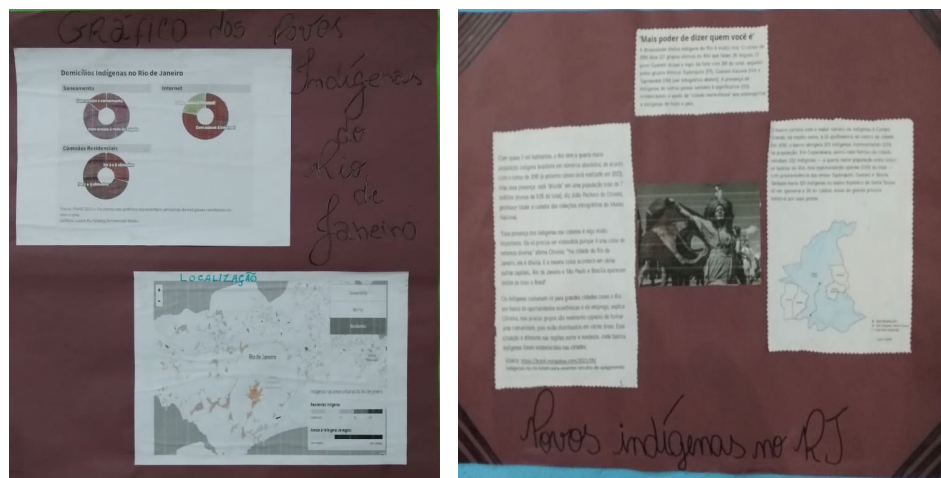
		mangueirense não parava de cantar o samba da escola.), a história que não se conta.
<i>E nossa natureza estão matando</i>	- Quem está matando a natureza? - Qual a importância da natureza para os povos indígenas?	- O branco. - Não só o branco, mas todo mundo. - Mas não o indígena. - Para os indígenas a natureza é a casa deles.
<i>Na cidade escorre o sangue de meu povo escravizado</i>	- Como assim?	- Ué, o indígena também escravizado? Não era só o negro africano? - Muitos escravizados morreram no Brasil.
<i>Jamais vou esquecer da minha cultura, da minha raiz</i>	- É possível o indígena esquecer de seu passado?	- Acho que não. - Eles defendem a cultura deles.
<i>Barraco de madeira no meio da cidade, na selva de Pedra onde impera a maldade</i>	- Quem vive no barraco de madeira? E na selva de pedra?	- Quem mora no barraco de madeira, pelo jeito é o indígena. Deve ser casa simples e pequena, pelo menos aqui no Rio de Janeiro. - O que é selva de pedra?
<i>A lei eles que faz</i>	- Quem são eles? - Que lei?	- Os juízes. - Normalmente são homens e não indígenas. - Talvez seriam leis para todos os cidadãos brasileiros. - Aqui, abrimos um parentes pois

		se fez necessário entender que reduzir à uma lei todos os povos indígenas não respeitaria determinadas culturas que porventura algum grupo exercesse.
<i>Pedro Alvares Cabral nada descobriu</i>	- Não?	- Claro que não, quando ele chegou aqui já tinha gente aqui.

Fonte: O autor, 2022.

Com o mesmo intuito de concretizar os estudos, propuseram a feitura dos cartazes em cartolinas marrons lembrando o tom da terra com clara referência à questão territorial.

Figura 16 – Exposição territórios indígenas no Rio de Janeiro



Fonte: O autor, 2022.

4.5 Oficina Nativos da terra 9º ano: O Silêncio - A voz que cala é o corpo que grita

Coube ao nono ano a incumbência de trabalhar um dos temas que mais chocou o corpo pedagógico escolar (o que inclui estudantes, professores, coordenadores e direção). Ao pensarmos a contemporaneidade e as unidades temáticas, optamos por um movimento que tem se tornado recorrente entre os povos indígenas: a prática do suicídio. Por diferentes

motivos, tem-se verificado esta prática em diversos povos. O que nos chama a atenção, talvez isto tenha nos direcionado, é que as estatísticas indicam a etnia Guarani kaiowá em Mato Grosso do Sul (Dourados) como a que sofrera um aumento significativo de casos de suicídios entre jovens, dados estes que podem ser aprofundados nos textos de Rompinelli (2019) e Grubits; Freire; e Noriega (2011)⁴². Foi em torno dessa experiência que surgiu o primeiro grupo de Rap indígena do Brasil: os **Brô Mc's**.

O próprio silenciamento é, no contexto histórico, uma morte a ser entendida como tal. Para introduzir o tema, questões foram propostas:

- 01) Quando foi a última vez que você ouvir falar dos indígenas?
- 02) O suicídio pode ser considerado uma consequência do fator político e social?
- 03) A voz indígena pode denunciar?

Quadro 9 – Letra do Rap A vida que eu levo – Brô Mc's(2022)

<i>Letra do Rap</i> <i>A vida que eu levo – Brô Mc's(2022)</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XdqOVd6GgGE&list
Neste mundo em que vivemos só existe ilusão Por isto que eu te digo, se ligue meu irmão Amor, amizade e a paixão Sonhos que se vão e deixam para trás Tamanha recordação, sempre que acordo mais uma noite se passou Todos nosso sonhos se perderam pelo amor Tenho fé em Deus que tudo vai mudar basta ter talento lutar e confiar Sei que não é fácil viver assim, criminalidade violência neste mundo em fim Te mostro a vida de verdade seja bem vindo à minha realidade Sei que quando eu passo, me olha diferente

⁴² ROMPINELLI, Raphael Gouvêa. A morte voluntária entre a juventude Kaiowá (2019).

__Grubits, Sonia; FREIRE, Heloísa Bruna Grubits; Noriega, José Angel Vera. Suicídios de jovens Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul, Brasil (2011).

e a gente luta para manter a nossa crença
E o homem branco trás doença dizimou o nosso povo
causou a nossa miséria e agora me olha com nojo
Sou um índio sim, vou até falar de novo Guarani, Kaiowá
E me orgulho do meu povo
Esse povo que é guerreiro é batalhador
Um povo que resiste com força e com amor
Amor pela terra querida
Amor por seus filhos e filhas
Filhos e filhas, marcados pela vida
Mais de quinhentos anos uma ferida que não cicatriza
Vive em mim a esperança de uma nova vida
Vive em mim. e também por ti
irmão índio que ainda acredita, -também por ti. (bis)
Sei que não é fácil levar a vida desse jeito
Fazer o que? Me rendo ao luto
Contra ao preconceito sou índio sim
Pobre mas não burro
Como esse jeito daquele jeito continua a minha sina
Sabendo muito bem que gerou a minha ruína
Quinhentos e dez anos de abandono
confinados em reserva
que mal cabe em nossos sonhos
Pra nos o que kit índio é o papel e a caneta
rimando na batida eu vou levando a minha letra
Então aquele kit que você pensa babaca
rindo com os amigos uma corda e uma baca
Vai achando graça, mais, o papo aqui é sério
Você e sua cachaça
mandou muito pro cemitério
Terra sagrada pra nois é tekohá
Fazendeiro ocupa, não tenho medo de falar
De lá pra cá terras e conflitos

chegou a hora de lutar pelos direitos dos índios
Ainda sim sou perseguido discam 190
discam, discam, discam
Pés descalços sem camisa sol a pino, shortinho rasgado
de porta em porta campainha toca
madame ignora finge não ver o indiozinho indo embora
com a família na carroça, vindo da roça
oferece muito pouco sem apoio
plantam o que da colhe o que resta
levo pra trocar por um pouco de grana, milho
mandioca na oca reza
não porque tanta miséria, ao lado da cidade
reserva, favela, sequela que fica
desnutrição infantil índio suicida
e os que ficam procuram uma saída, poucas alternativas
sendo alvo do desprezo da sociedade
não índia invisível perambula pelas ruas da cidade
sentindo preconceito e a maldade na carne
proibido de entrar no hotel no restaurante
o mesmo que exhibe quadro de índio
aos visitantes ação repugnante
elite ignorante, se esquece que são ser humanos
Mais parece monstros tomados pelo dinheiro
e pelo poder acham lindo os índios no quadro nas paredes
nos artefatos, diversos artesanatos
mas de fato tá enganando quem?
Olha a criança com desdém, quando vem diz que não tem
trata como se não fosse ninguém depois da oração
todos, dizem amém

Fonte: O autor, 2022.

Materiais complementares sugeridos para se trabalhar bimestralmente com os estudantes:

MC'S, Brô. A Vida Que Eu Levo. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XdqOVD6GgGE&list=PLokAMCdbRMIYn84GFe8O-Iimnctd72G6k&index=9>. Acesso em 03 mar. 2022.

BRANDÃO, Marcelo. Índio Guarani-Kaiowá é morto em ataque de fazendeiros em Mato Grosso do Sul. 2016. In. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-06/indio-guarani-kaiowa-e-morto-em-ataque-de-fazendeiros-em-mato-grosso-do-sul>. Acesso em 27 jul. 2020.

OLIVEIRA, Sônia; BRAND, Antônio; GUIMARÃES, Liliana. Vida e morte na cultura Guarani/Kaiowá. Revista Multitemas. UFJF, 2016, p. 237-249.

Grubits, Sonia; FREIRE, Heloísa Bruna Grubits; Noriega, José Angel Vera. Suicídios de jovens Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul, Brasil. Revista Psicologia, Ciência e Profissão. 31 (3), 2011, p. 504-517.

Assim como nas outras turmas, o tema do nono ano propõe debates contínuo e outros raps também contribuem para o trabalho prático no ensino de História. Podemos sugerir: *Koangágua* (2015) e *Eju Orendive* (2012) dos **Brô MC's**.

Apresentados à canção, os estudantes foram direcionados a conhecerem o grupo **Brô MC's** da aldeia Guarani Kaiwoá em Dourados/MS. Algumas fotos contribuíram para o reconhecimento da voz indígena defendida nos versos do Rap analisado:

Figura 17 – Grupo Brô MC's



Fonte: Capa de CD Brô MC's, 2009.

A imagem acima trouxe algumas reflexões, novamente acerca do estereótipo preconceituoso ainda existente em nossa sociedade. Ainda assim, com todas as informações adquiridas ao longo do ensino fundamental, persistem alguns resquícios na reação dos jovens. As roupas, os trejeitos, os bonés, se confundem com as pinturas, o cocar e os traços étnicos.

Pensando um pouco nas mazelas apresentadas na canção como a questão da desnutrição, violência e suicídios, o nono ano tomou conhecimento de fatos que justificam a luta constante pela visibilidade e políticas públicas que contemplem melhorias naquela localidade.

Figura 18 – Ilustração sobre disputa entre território indígena e agronegócio



Fonte: Disponível em: <<https://paragrafo2.com.br/2016/02/01/>>.

Completando a questão audiovisual, que parte do sensível como prática pedagógica, não foi exibido um vídeo clipe, pois o grupo não tem produzido um material bem trabalhado da canção *A vida que eu levo* estudada aqui. Colocamos em sala uma apresentação dos **Brô MC's**, promovido pela Cufa MS no bairro Canaã 1, em Dourados em 2010.

Figura 19 – Apresentação de Brô MC's



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QJN46_O_YiI>.

Quadro 10 – Possíveis reflexões a partir da letra do RAP a vida que eu levo

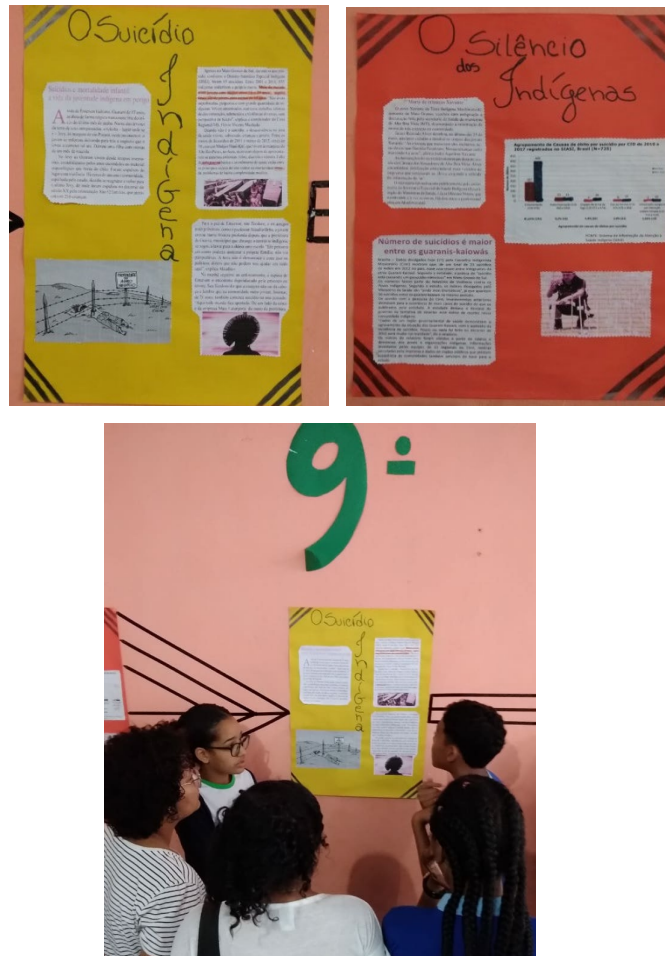
Verso do Rap	Questão possível	Respostas dos estudantes de estudantes 9º ano
<i>Te mostro a vida de verdade</i> <i>Seja bem vindo à minha realidade</i>	- Que é o sujeito da fala? De onde ele fala? - Quem realmente é o indígena da fala?	- Acho que estão falando da realidade dos indígenas, eles são indígenas. - Mas não são indígenas que vivem em aldeias, ocas e tal.
<i>Sei que quando eu passo, me olha diferente</i>	- O indígena sofre preconceito? - Como?	- Sim, mas não sei como. - Sofre sim, a gente mesmo quando achou diferente eles usarem caça e tal fomos preconceituosos. -Mas é um preconceito que não sei explicar bem o por que.
<i>E o homem branco trás doença: dizimou o nosso povo</i>	- Em que momento isso ocorreu na nossa história? - Alguma relação com a Pandemia do novo Corona Vírus?	- Na chegada dos portugueses. - Doenças sempre existiram, se para nós o corona vírus foi complicado imagine para eles.
<i>Mais de quinhentos anos uma ferida não cicatriza</i>	- Que herança seria esta?	- O preconceito - A violência
<i>Contra o preconceito sou índio sim</i> <i>Pobre mas não burro</i>	- Hoje, como é esta questão da educação para os povos indígenas? - Eles têm acesso à Universidade?	- Eles não são burros. - Eles devem estudar também. - Se estão na Universidade eu não sei mas deviam estar, afinal não é para todos? (aqui achei por bem apresentar os nomes de doutores e mestres indígenas que se formaram em Universidades no Brasil e que foram fontes para esta pesquisa)

<i>Porque tanta miséria ao lado da cidade</i>	- Onde vivem os indígenas nas cidades?	- Eu nunca vi indígenas aqui no Rio de Janeiro (foi realizada uma conexão com os debates do oitavo ano).
<i>Reserva, favela, sequela que fica</i>	- Quais mazelas sociais os estes indígenas sofrem?	- Acho que eles vivem em lugares pobres.
<i>Desnutrição infantil, índio suicida</i>	- Porque o número de desnutrição e suicídio aumentou nas últimas décadas?	- Não sabia deste aumento no número de suicídio entre os Kaiowás.

Fonte: O autor, 2022.

Por fim, concretizando os estudos, os cartazes abaixo foram feitos pelos estudantes da turma com enfoque nas violências que a etnia Guarani Kaiowá tem enfrentado nas últimas décadas como a desnutrição e suicídio. Foi essa realidade que chocou bom número dos estudantes, professores e coordenação - um dado alarmante que poucos sabiam que se tornou conhecido pela apresentação dos estudantes que fizeram questão de explorar e explicar as informações citadas.

Figura 20 – Exposição “o suicídio e o silêncio entre os povos indígenas”



Fonte: O autor, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama musical é muito diversificado atualmente, o que os impede de fazer análises e projeções de maneira unívoca. Tudo é possível no mundo de hoje, não regido pelas polaridades que fundamentaram o discurso moderno, em termos disso ou daquilo. Há quem dê continuidade não só a canção, mas também à canção crítica, assim como há quem se preocupe com a canção em si ou com a crítica em si (neste caso, sem a forma canção) (NAVES, 2010, p. 141).

Apresentar a história dos povos originários é, e continuará sendo, fundamental se quisermos democratizar os estudos sobre a população brasileira em seu aspecto social e cultural. Ao realizarmos o exercício da escuta musical (o que envolve sensibilidades múltiplas) abrangemos nosso pensamento enquanto “ouvido pensante”.

Embora o projeto Nativos da Terra tenha percorrido caminhos que por si só o colocaria em segundo plano no calendário escolar (falta de recurso e calendário escolar comprometido) o mesmo foi além da exposição formal. As oficinas foram fundamentais para a conexão entre o Rap (composto, produzido e cantado) e nossos estudantes, que foram do “estranhamento” à defesa das questões indígenas.

Assim, uma canção pode ter inúmeras interpretações e talvez isto seja o suficiente para entender que tanto as oficinas quanto os debates e exposições não foram suficientes para esgotar as inúmeras possibilidades temáticas que envolvem os povos originários e a produção musical advindas desta juventude inserida no contexto do Rap. Afinal, a criatividade artística dos rappers apresentados criaram reflexões e estimulam a cada instante novas composições e o próprio rap perpassa por improvisos onde o discurso social e político perpassa pelos beats.

Pra esta pesquisa e prática a abordagem Guarani a partir de grupos que falassem diretamente deste povos como Oz Guarani e os Brô Mc's foi fundamental para a os estudos específicos sobre este povo diante da diversidade indígena no Brasil. Porém esta limitação não nos restringiu conhecer outros artistas indígenas que puderam contribuir para a oficina como Kae Guajajara e Kandú Purí. Aliás, o diálogo entre etnias tem se tornado recorrente entre os artistas indígenas no universo musical o que pode sugerir que a força denunciadora presente no Rap pode transgredir quaisquer diferenças em prol do desejo coletivo de representatividade, respeito e reconhecimento histórico.

Para tal, outro Rappers indígenas tem surgido ao longo da última década como Brisa Flow (Mapuche), Wescritor (Tupinambá de Olivença), Souto MC (Kariri), Oxóssi Karajá (Karajá), Katú Mirin (Bororó) além dos Guarani Kanumí Mc e Wera Mc. E talvez outros

jovens indígenas já estejam se firmando enquanto rappers, outras composições denunciadoras da realidade provavelmente estarão sendo musicadas em algum estúdio enquanto algum professor pense em mergulhar no universo da música para tirar do “silêncio” estes povos em sala de aula, seja por cumprimento da lei 11.645/08 ou por reconhecer suas inúmeras contribuições para a formação histórica do país. Por fim, sabemos que o proposto é estimular outras pesquisas e intervenções didáticas em sala de aula, em especial em unidades escolares não indígenas no intuito de favorecer o diálogo entre culturas.

Através desta pesquisa e prática proposta, o profissional ao iniciar sua carreira no meio docente imbuído mais de dúvidas do que certeza reforça a necessidade constante de se buscar resposta. Afinal, unir música (sensível), História (ciência) e Ensino de História (prática pedagógica) não nos forneceu respostas, mas tornou possível, ao menos durante a realização das atividades, o estímulo a outras interpretações acerca das questões indígenas do nosso tempo, herança de um passado, antes silenciado de forma hegemônica, hoje denunciada por meio do RAP.

Portanto, não nos cabe concluir este trabalho dando um ponto final à estas páginas no sentido de encerrar um ciclo de estudos (como se os estudos sobre os povos indígenas se resumisse a um projeto, uma oficina, ou um debate), mas propor futuras pesquisas pedagógicas onde seja possível o diálogo produtivo e mais, onde nossos estudantes sejam estimulados a praticar a escuta sensível dos povos que foram excluídos historicamente do “discurso oficial”. Novos Rap’s serão bem vindos, assim como novas propostas assim serão. Afinal, ser professor é estar em constante contato com a atualidade e adaptar sua prática, de alguma forma, a realidade presente na sala de aula.

Se por um lado este método foi libertador, por outro acabei por compreender a questão da História relativa para o Ensino da História onde este se apresenta como objeto de disputas e conflitos entre diferentes versões presentes no cotidiano e na cultura (MONTEIRO, 2007).

A trajetória deste trabalho perpassou por uma construção anterior ao ProfHistória, uma vez que, ainda na minha formação todos os estudos foram essenciais para compreender a necessidade de se propor uma aula com uma linguagem favorável ao discente. Para esta pesquisa, por exemplo, os estudos sobre o Rap enquanto música/canção como elementos midiáticos contribuíram para compreendermos que o processo de ensino-aprendizagem também pode ocorrer em um ambiente lúdico e midiático. Não que o professor em um determinado momento do seu plano de aula tenha a obrigação de investir na exibição de filme e/ou música que supostamente faria o estudantes apreender o conhecimento. Mas sim, a

necessidade de reflexão acerca das produções e a capacidade de juntos construírem tais análises.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena Maria Marques; PAIM, Elison Antônio. Memórias outras, patrimônios outros e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicos para o estudo de História da África e dos afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n.92, p.1-23, 2018.

_____. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. **Revista Intellèctus**, Ano XX, n.1, p.16-33, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

AUGUSTO, Guilherme. Indígena adota a batida do Rap para falar da resistência do seu povo. In: Estado de Minas, 2020. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, v.6, nº11, p.31-56, 2017.

BANIWA, Gersem Luciano. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Novos olhares sociais**, vol. 2, n.1, 2019, p.41-50.

BARBA, Weslei. Um papo com Oz Guarani, o primeiro grupo indígena de rap de São Paulo in: Vice, 2017. Disponível em: <<https://www.vice.com/pt>>. Acesso em: 20 maio 2020.

BARBERO, Jesus Martín. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, (18), 51-61, 2000.

BEATA, Alenice. Aldeia Maracanã: símbolo de mística e de resistência Indígena em contexto urbano (2018). Disponível em: <<https://www.cedefes.org.br>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BENITES, Sandra. Educação e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e Teko. **Caracol: São Paulo**, n.20,p. 188-200, Jul./Dez.2020.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. O Ensino de História para populações indígenas. **Revista Em aberto**, Brasília, ano 14, n.63, p.105-116, jul./set, 1994.

BRANDÃO, Marcelo. Índio Guarani-Kaiowá é morto em ataque de fazendeiros em Mato Grosso do Sul. 2016. In. Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645/08**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, [...]. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Presidente da República [2008]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Ministério da educação – **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica em

decorrência da Lei nº11.645/2008. Brasília, MEC [2015]. Disponível em: <<https://normativasconselhos.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 jan. 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Povos indígenas no contexto da Covid-19**. FIOCRUZ: Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRITO, Antônio Guimarães. Reflexões sobre a decolonialidade em uma perspectiva. **Intelléctus**: UERJ, Ano XX, n1, 1-15, 2021.

BRITO, Tamires; EDSON Kayapó. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil o que a escola tem a ver com isso? **Revista de humanidades – Dossiê História indígenas**: Caicá, v.15, n.35, p.38-68, 2014.

CAETANO, Ester. Kaê Guajajara: “Os brancos não querem bater no peito e dizer que eles roubaram a gente”. **Revista Nonada**, Porto Alegre.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 283-350.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem fronteira**: Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.210-255, jul./dez. 2011.

_____. **Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. Memória(s), Diálogos e buscas: Aprendendo e Ensinando didática. In: **Didática questões complementares**, org. Vera Candau. Editora Forma e Ação: Rio de Janeiro, 1 ed., p. 29-45, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Amaro. O Rap indígena como guerra e como cultura: desentendimentos entre jovens e antigos acerca do ñandereko. **Revista Mundaú**: UFAL, n.10, p.70-9, 2021.

CASTRO, Bernadete A. Caprioglio. **Território e cultura indígena: a população Guarani do Jaraguá**. São Paulo: p. 01-21, 2002.

COELHO, Luís Fernando Hering. **Música Indígena no Mercado: Sobre demandas, mensagens e ruídos no (des)encontro intermusical**. Acervo digital UFPR. Curitiba: v.5, nº1, p. 151-166, 2004.

COELHO, M. C., & Bichara, T. C. A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. **HISTÓRIA UNICAP**, 4(7), p. 75–89, 2017.

CUNHA, Manuela C. da. **Índios no Brasil – História, direitos e cidadania**. São Paulo, Claro Enigma, 1ª ed., 160 p. 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade y eurocentrismo. In **La Colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latino-americanas**. Ediciones: Faces/UCV: UNESCO, p. 41-53.

FAOUR, Rodrigo. **História da música popular brasileira sem preconceitos – dos primórdios, em 1500 aos explosivos anos 1970**. 1.ed. Rio de Janeiro: Record, 573p., 2021.

FERNANDES, Alexandre de O.; KAYAPÓ, Edson; PESCA, Adriana B. Por uma escrita indígena: meu ser, minha voz, minha autoria. **Revista eletrônica multidisciplinar Pindorama**: Eunápolis, v.11, n.1, p.187-201, 2020.

FERREIRA, Harue Kokitsu. A oficina de limpeza de ouvidos em uma perspectiva contemporânea na formação de professores de música. **Abem**: São Carlos, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista brasileira de Educação**: v.12, nº35, p.290-299, 2007.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Repecult UFRRJ**: v. 1, v.1, p.3-23, 2016.

_____. Políticas contra-hegemônicas: o lugar dos índios na escola e na sociedade brasileira. **Educação em Rede - Culturas indígenas, diversidades e educação**. SESCO: Rio de Janeiro, v.7, p.122-138, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 253p., 2019.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: **História: ensino fundamental**, coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.159-192, 2010.

GARCIA, Cecília. “O objetivo de todo rap indígena é conseguir demarcar terras para o nosso povo”, diz MC Xondaro. In: Portal aprendiz (2018). Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

GRUBITS, Sônia; FREIRE, Heloísa Bruna; NORIEGA, José Angel. Suicídios de jovens Guarani/Kaiowá. **Psicologia: Ciência e profissão**: 31 (3), p.504-517, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Índios, passado, presente e futuro. In: **Índios no Brasil 1-cadernos da TV escola, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, p.07 – 33, 2001.

GUAJAJARA, Sônia. “A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo” Revista Shifter, 2020. Disponível em: <<https://www.shifter.sapo.pt>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GUARANY, Vilma M. Moura. Desafios e perspectivas para a construção e exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”: direitos à diferença**. Brasília: MEC / SECADI / Museu do índio, 2006.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e meditações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 223 p., 2003.

HERMETO, Míriam. **Canção Popular Brasileira e Ensino de História – Palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 214p., 2012.

_____; SOARES, Olavo Pereira. História e música popular: entre a historiografia contemporânea e as práticas de ensino na educação básica. **Revista História Hoje**: v.6, nº11, p.144-146, 2017.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? SEEDUC-CE, p.38-68, 2014. Disponível em: <<https://www.ced.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. Companhia Das Letras, São Paulo, 126 p., 2020.

LEÓN, Christian. Imagem, mídias e telecolonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais. Trad. María Camila Ortiz. **Revista Epistemologias do Sul**: v.3, nº1, p.58-73, 2019.

LIMA, Luísa Nunes Mendonça. Soul do Hiphop: A chegada do Rap no Brasil. **Revista Convergência crítica**: nº15, p.42-66, 2019.

LOUREIRO, Bráulio. O ativismo de rappers e o “progresso intelectual de massa”: uma leitura gramsciana do Rap no Brasil. **Revista Histedbr On-line**. Campinas: v.17, nº2, p.419-447, 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. **MEC/Unesco**: Brasília, 233p., 2006.

MARINS, Monique Magalhães. **Todo dia é dia de índio, qual índio?** São Gonçalo: UERJ, Gonçalo, 2020, 133p.

MELO, Pedro Madruga. O papel do ouvir: a aprendizagem através da empatia. **Revista escritos e escritas na EJA**: Porto Alegre nº 9, p.78-86, 2018.

MENDES, Karla. Indígenas no Rio lutam para reverter séculos de ‘apagamento’. 2021. Disponível em: <<https://brasil.mongabay.com>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MENEZES, José Eugênio de O. Cultura do ouvir: os vínculos sonoros na contemporaneidade. **Revista Líbero**: ano XI, nº21, p.111-118, 2008.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, p.33-48, 2005.

MIGNOLO, Walter D. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Del signo: Buenos Aires, 1 ed., p. 09-20, 2006.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em foco**: Juiz de Fora, v.21, n.3, 2016, p.545-572.

MOURA, Suzana de Souza. GIANNELLA, Valéria. A arte de escutar: nuances de um campo de um campo de práticas e de conhecimento. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 9–24, 2017.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História indígena no Brasil. In: **A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Ministério da Educação e do Desporto / Educação Indígena/USP: 1 ed., p. 221-236, 1995.

MUNDURUKU, Daniel. Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou: uma reflexão sobre o ser indígena. In: **Culturas indígenas, diversidade e educação**. SESC: Rio de Janeiro, v.7, 41-54, 2019.

MÚSICA A vida que eu levo. [S.l.:s.n.]. 2021. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Brô Mc's Oficial. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=URwy9LfQOjM>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música – história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 120p., 2002.

NAVES, Santuza Cambraia. **Canção Popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 158p., 2010.

OLIVEIRA, Sônia; BRAND, Antônio; GUIMARÃES, Liliana. Vida e morte na cultura Guarani/Kaiowá. *Revista Multitemas*. UFJF, 2016, p. 237-249.

OZ GUARANI - Oz Guarani | Marcha da Periferia Afro-Indígena | Jaraguá/SP. [S.l.:s.n.]. 2017. 1 vídeo (3 min). Publicado no canal Oz Guarani. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=SX6GXfYVVgk>>. Acesso em: 08 set. 2021.

PAES, Elvis Rogerio. Entre a ruptura e a permanência: uma síntese analítica e histórica do preconceito racial e social nas músicas: “sou negro”, “brincar de índio” e “fricote”. **Revista Faces da História**: v.6, n.2, p.496-512, 2019.

PEREIRA, Eliete da Silva. Pós-modernidade e mídias nativas: a comunicação indígena brasileira audiovisual. **Revista comunicação e sociedade**: vol.18, p.92-105, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Dom quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Dossiê América Latina: Estudos. Avançados**, p.9-24, 2005.

RAMOS, Antônio Dari; BENITES, E. Os indígenas e a fronteira academia. In: BURGARDT, Victor H. Veppo; BRITO, Antonio Guimarães (Org.). **(Pa)lavras de Índios. Povos Indígenas, caminhos e diálogos de fronteiras**. 1ed. Curitiba: CRV, v.1, p. 45-62, 2018.

RAP COMO INSTRUMENTO de luta e resistência indígena [S.l.: s.n.]. 2018. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Manos e minas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e7wyihxsag&t=216s>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

RAP INDÍGENA trilingue sobre a pandemia do corona vírus. [S.l.:s.n.]. 2020. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Azuruhu. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3NmY2F61GY8&t=1s>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

RAP OZ GUARANI - Contra a Pec 215 [S.l.:s.n.]. 2017. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Caio Castor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=48t64duG2dw>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

ROMPINELLI, Raphael Gouvêa. Morte Voluntária entre a juventude Kaiowá. **Revista eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n.18, p.52-74, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal – Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos: CEBRAP, n.79, p.71-94, 2007.

SANTOS, Júlio R. Q.; ROCHA, Aristeu C. da.; LOPES, Michele M.L.; Ensinar e aprender histórias e culturas indígenas: repensando as práticas pedagógicas. **Revista OPSIS**, Goiás, v.15, n.1, p.101-116, 2015.

SANTOS, Silvia Letícia Bezerra. Histórias narradas em mídias: disputas de representação do passado indígena em ambientes digitais. **Temporalidades-Revista de História**: ed. 34, v.12, p.301-319, 2020.

SCAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121–132, 2020.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo – Uma exploração pioneira pela história e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, p.17-33, 2001.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trech de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, p. 67-86, 1991.

SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **História e historiografia**: Ouro preto, n.11, p.173-189, 2013.

SILVA, Edson Hely. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Revista de estudo e pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v.21, n.2, p. 168-186, 2019.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Mneme – Revista de humanidades**, v.15, n.35, p.21-37, jul/dez.2014.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana**. UNICAMP. Campinas. 286p., 1998.

SOARES, Olavo Pereira. **A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino**. *Revista História Hoje*: v. 6, nº11, p.78-99, 2017.

TEPERMAN, R. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 177 p., 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidade del poder. Um pensamento y posicionamemiento outro desde la diferencia colonial. *In* **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Del signo: Buenos Aires, 1 ed., p. 21-70, 2006.

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

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: Letras, 2016. p. 65-75.

WOLKMER, Antonio Carlos; LIXA, Ivone Fernandes M. **Constitucionalismo, descolonización y pluralismo jurídico em América Latina**. Aguascalientes: CENEJUS/Florianópolis: UFSC-NEPE, p.79-92, 2015.

ROTEIRO PEDAGÓGICO



Oficinas e experiências: contribuições do
Rap para o ensino de História dos povos Guaranis



Possíveis atividades para o Ensino de
História dos povos guaranis a partir do Rap indígena

Rogério de Lima Silva



ROTEIRO PEDAGÓGICO

Sugestões para abordar a História dos povos guarani a partir do Rap Indígena

Autor: Rogério de Lima Silva

Orientador: Prof. Francisco Gouvea de Sousa



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Projeto Gráfico: Rogério de Lima Silva

Sobre o autor

Rogério de Lima Silva é graduado em licenciatura plena em História pelas Faculdades Integradas Simonsen (2010) e especialista em Ciências da Religião (Lato Sensi) pela Faculdade de São Bento – RJ (2016). Atualmente é professor do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e adultos, ambos em escolas privadas do município do Rio de Janeiro.



Brô Mc's - Divulgação



Apresentação

Esse caderno de atividades representa parte prática direcionada ao docente em consonância com a proposta pedagógica apresentada na dissertação do ProfHistória: Rap indígena: possíveis caminhos para o Ensino de História dos povos guarani.

Embora este trabalho vise contribuir com os objetivos centrais da Lei 11.645/08 para os anos finais do Ensino fundamental, através de produções musicais construídas por jovens indígenas, sabemos que não se esgotam as possibilidades pedagógicas, uma vez que os valores sociais, culturais, políticos e históricos dos povos indígenas não se resumem às poucas páginas e nem se pretende se resumir.

Tais atividades estão associadas ao “primeiro contato” apresentado no capítulo 4 da dita dissertação, onde ao se utilizar Raps com temáticas diferenciadas em turmas do 6º ao 9º ano, foi se estabelecido os primeiros debates a partir de seus versos.

Cada atividade representa uma sugestão de possibilidades sem a obrigatoriedade do cumprimento de suas atribuições, tanto no que se refere a conteúdo quanto à sua duração.



Oz Guarani - Divulgação



Atividades de História 6º ano

Atividade - Eis o verbo!!!

A proposta desta atividade é atribuir o valor real dos verbos cantados nos versos da canção analisada: **Conflitos do passado** do grupo OZ Guarani e como simples palavras podem contextualizar toda uma história de luta e resistência de um povo.

Objetivos

Estimular a leitura e o pensamento reflexivo e associativo do aluno na compreensão dos verbos: Lutar, roubar, querer e resistir.

Recursos

Cópias impressas com a entrevista: *Um papo com Oz Guarani, o primeiro grupo indígena de rap de São Paulo*. Duas cartolinas para a prática.

Duração

Dois encontros com dois tempos de aula (1hora e 40 minutos) que podem ser diluídos conforme a necessidade.

Procedimento 1 – A escuta

CONFLITOS DO PASSADO

Carrego na mente conflitos do passado	Respeito e sem preconceito tudo isso tem
Povos e mais povos sendo massacrados	que ser feito
Tentando proteger suas terras,	Somos seres humanos ninguém é perfeito
Perderam suas vidas e também os seus direitos	Tamo aqui vamos resistir e nunca desistir
Cadê o nosso respeito?	Jovens conscientes olhando os parentes
	Ninguém é diferente , meu sangue é seu sangue
A mais de 500 anos o índio vem sofrendo	Sempre segue coma fé na mente
Com o desrespeito e muito preconceito	Há'evete xeru tupã cada dia que eu acordo
Lutamos por direitos	Sempre luto por meu povo , saiba que esse povo

Na chegada daqueles portugueses

Roubaram nossas terras

Mataram meus parentes

E aqui estamos,

jovens conscientes

Falando pra vocês que podia se diferente

Sempre me deu forças , xondaru eju
japorai

Vamos batalhar!

Cadê nosso respeito, respeita os Guarani

Todos os Guarani respeitamos todos os
brancos

Então, cadê os brancos que respeitam os

Sem guerra e sem luta **queremos** só viver

Será que é tão difícil começar a entender

guarani!

Que respeita os Guarani!!

Queremos a terra pra sobreviver,

a cultura e os costumes queremos só
manter

mboapy xondaro kuery, prazer nossa
aldeia Jaraguá

tamo aqui pra batalhar, pode crer estamos
no ar

Oz Guarani Bya xondaro filhos de Deus

Estamos na luta a procura da felicidade

Xeru tupã ema'e orere pauê

Mbaraete mby'a guaxu aporandu

Oz Guarani mboapy xondaro kuery

Os donos de verdade da terra estão aqui

A verdade eu vou falar

O Pedro Álvares cabra não descobriu o
Brasil

Aldeia é só humildade só queremos
igualdade

Meus parentes já estavam aqui e ele
invadiu.

Procedimento 2 – Quem fala através do Rap? Leitura dinâmica em grupo de três a cinco alunos

Um papo com Oz Guarani, o primeiro grupo indígena de rap de São Paulo

Inspirados por Racionais MC's e Sabotage, o trio Jefinho, Mano Glowens e Vlad Macena se aproximou durante protestos contra a reintegração das aldeias Tekoa Pyau e Tekoa Ytu, no Jaraguá.



Jefinho. Foto: Weslei Barba



Morador da Aldeia Tekoa Pyau.

Foto: Weslei Barba

Os caras contam quais são as suas maiores referências musicais e porque escolheram o rap como linguagem. "Escutamos desde pequenos muitos rappers de fora, entre eles Sabotage, Faccão Central, Racionais MC's. Tivemos a ideia de fazer um rap falando de resistência indígena, do cotidiano nosso. A gente sabe que o rap não é uma moda. Acreditamos que o rap é um protesto e uma chance de você relatar todos os seus problemas. O rap é uma oportunidade de se soltar mesmo. Foi uma libertação para nós", comenta Jefinho.



Foto: Weslei Barba

Uma fredda brusca interrompe a nossa conversa por um instante. Lembro que estamos próximos da rodovia dos Bandeirantes. "Olha isso acontece sempre, é um barulho constante, dia e noite, carros atrás de carros. No início, era só mato e as nossas aldeias ao redor. Hoje infelizmente temos essa rodovia como vizinha. Ela só nos trouxe poluição e doenças para o nosso povo" comenta Jefinho. Quando volto a me virar para recomençar a conversa, penso que o clima naquela estrada era outro, mais caótico, poluído e barulhento. Viver próximo a uma grande rodovia não deve ser fácil, veículos constantes levando fumaça direto para aldeia ou até mesmo atropelamentos são problemas permanentes entre os guaranis. Jefinho também diz que já perdeu amigos guaranis, que morreram ainda na adolescência. "Nosso sonho pro futuro é que o grupo possa um dia cantar sobre outros temas, como letras onde crianças brincam com sarabatana, arco e flecha, pescam nos rios ou sobre nossa cultura e identidade indígena."

Procedimento 3 – O diálogo que faz sentido

Após a escuta da canção e a leitura dos trechos da reportagem, o professor deve propor uma reflexão a partir das seguintes atividades:

- A partir do Rap Conflitos do passado do grupo indígena OZ Guarani, qual seria, na visão do grupo o sentido dos verbos destacados para a História destes povos?

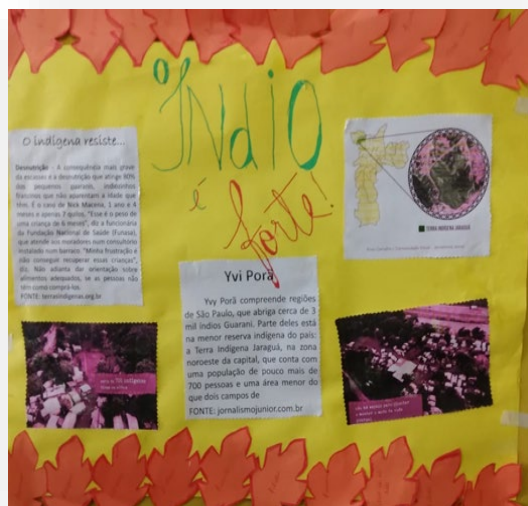
VERBOS	SENTIDO (SIGNIFICADO)
LUTAMOS	
ROUBARAM	
RESISTIR	
QUEREMOS	

- Após a exposição dos sentidos dos verbos dados pelos alunos, o professor passa a interferir com questões relacionadas com os textos lidos e com os verbos selecionados:

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS GRUPOS
QUEM LUTA? E POR QUÊ?	
QUEM ROUBOU? E O QUE ROUBOU?	
QUAL A IMPORTÂNCIA DA TERRA PARA O POVO GUARANI-JARAGUÁ?	
RESISTIR A QUE?	

Procedimento 4 – Elaboração dos cartazes.

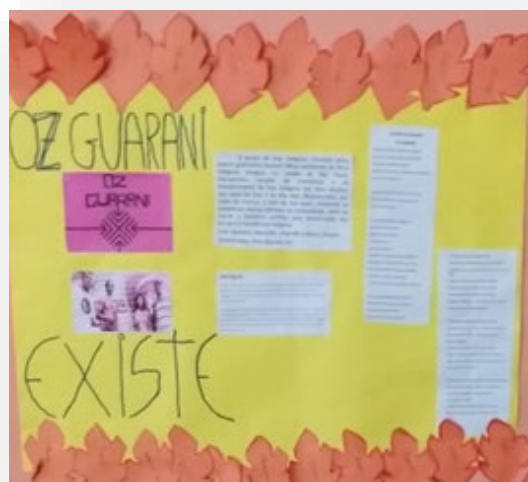
Objetivo: Concretizar e expor as ideias dos grupos debatidas a partir do Rap.



Fonte: O autor, 2022.

CARTAZ 1:

Vamos falar sobre os indígenas da aldeia de Jaraguá? A proposta aqui é apresentar esta aldeia, a qual pertence os jovens do grupo OZ Guarani, sua estrutura social realizando assim semelhanças e diferenças com as realidades sociais dos alunos.



Fonte: O autor, 2022.

CARTAZ 2:

Os meninos do Rap – Apresentar Oz Guarani e como sua arte contribui para a afirmação de um movimento a favor dos povos indígenas, sobretudo no que se refere às questões territoriais e históricas.

Conflitos do passado – uma reflexão da letra do rap estudado, suas nuances históricas que possam contribuir para a afirmação dos indígenas enquanto sujeitos históricos atuantes sem a chancela hegemônica, mas a partir de sua fala e visão de mundo.



Atividades de História 7º ano

Atividade – A pandemia dos povos indígenas

A proposta desta atividade é buscar entender como os povos indígenas vivenciaram o momento de pandemia do novo Corona vírus (2020 – 2021) estabelecendo relações com os momentos históricos de seu povo a partir do rap: **Pandemia** de Kae Guajajara e Kandu Purí.

Objetivos

Estimular a leitura e a produção do conhecimento histórico a partir de narrativas indígenas acerca da Pandemia do Covid-19.

Recursos

Aparelho de som e vídeo (se possível). Cópias impressas com a entrevista de Kae Guajajara ao jornal eletrônico Nonada. Duas cartolinas para a prática.

Duração

Dois encontros com dois tempos de aula (1hora e 40 minutos) que podem ser diluídos conforme a necessidade.

Procedimento 1 – A escuta

PANDEMIA	
Não foi só a bala que matou meu povo não Tanta epidemia amontoou mais de uma nação Um rio de sangue na água cristalina Até o contato com suas roupas me assassina Andando na minha miséria Na mente lapsos de uma velha floresta Tô tipo uma onça rugindo da cela Indígena gritando na favela Vendo culturas inteiras sumindo	Ah ando ure day gran txori ï pa omi xute txahe Kapuna prika ï ambo nam ah ando heta kran Ah ando hon upolatxa-ma tigagika tangweta Ah ando hon upolatxa-ma ï ne pa kwandom- na (eu corri nessa mata para ter um bem viver tiros para morrer. eu escapei. eu estive escondido igual sombra. eu estive escondido para não ter doença)

A epidemia vem matando O maior grupo de risco há mais de 500 anos Eu tentei, me isolei E sempre ficam nessa de querer fazer contato Nume'e kwaw hehe, a'e rupi nuexak kwaw ima'eahy haw (Ele não viu ele, por isso não viu sua doença) Nuvem de doença que contagia Causando falência múltipla de órgãos Eu tava na mata vem e me mata numa Falência múltipla de povos Vi um parente indo se lavar Num grande rio de lama tóxica Prevenir ou se contaminar Isso é uma guerra biológica E tu que nunca foi de banho Tá aprendendo a lavar a mão Vai, compra tudo de álcool em gel Olha pra tua poluição	Não foi só a bala que matou meu povo não Tanta epidemia amontoou mais de uma nação um rio de sangue na água cristalina Até o contato com suas roupas me assassina Como a varíola Como a gripe Tantas que o tamui suportou Ninguém solta a mão de ninguém Ainda bem que ninguém segurou Amo teko uzeeng ihewe hekepe (Alguém está falando comigo no sonho) Akizezo mae wi nehe (Não tenha medo das coisas) Epita me neràpuz pupe (Fica em casa) Ah ando hon upolatxa-ma tigagika tangweta Ah ando hon upolatxa-ma ĩ ne pa kwandom-na
---	---

Procedimento 2 – Quem fala através do Rap: A voz feminina e a juventude indígena e sua relação com a natureza – Leitura dinâmica em grupo de 3 a 5 alunos.

Nonada – Quais erros os não indígenas cometem quando abordam questões indígenas?

Kaê – O termo indígena generaliza todos nós, somos diferentes um do outro, cada um tem um povo. Sou diferente de outro indígena porque ele é de outro povo, ele tem outra cultura, outra língua totalmente diferente. Mas na régua o brasileiro fala “ah não, é tudo índio, tudo indígena, é a mesma coisa”, só que não. Claro, a gente tem em comum a cultura em torno da preservação da natureza e muitas outras coisas, mas a cultura é totalmente diferente, por isso também não somos iguais.

E tem a questão do estereótipo dos traços, pele marrom, cabelo liso, e novamente cobram a imagem congelada de 1500. Dizer que nós somos de antes da miscigenação forçada é muito importante. Nós indígenas somos o berço do Brasil. O Brasil foi criado em cima dos corpos estuprados de mulheres indígenas e posteriormente de mulheres negras e tanto o preto quanto o indígena sofreram a escravidão e estão hoje vivendo em algum nível as consequências da colonização.



Foto: Abimael Salinas

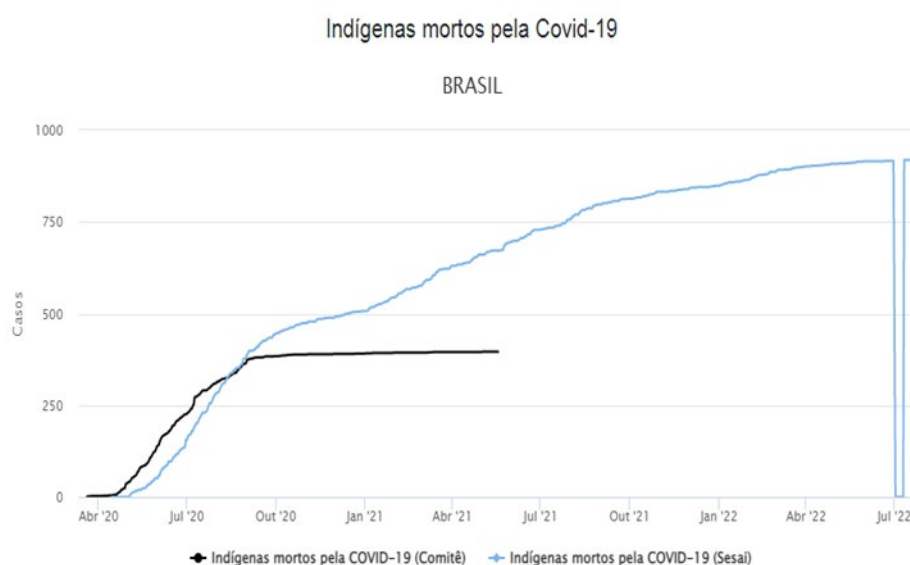
Nonada – De que forma a atuação digital de influencers como você tem ajudado na luta indígena, falando tanto da comunicação direcionada pros indígenas quanto para os não indígenas?

Kaê – A gente já aprendeu a usar as ferramentas do branco ao nosso favor. Assim como eles usam o banho a favor deles, a gente usa a internet para denunciar as várias formas de atrocidades que vem acontecendo desde a invasão. Todas as vezes que a gente tá com o celular e vai falar sobre qualquer coisa na internet, as pessoas sempre questionam, “nossa vocês estão com celular, nossa mas você está com iPhone, um celular melhor que o meu.” Ou seja, a gente não pode. Por quê?

Nonada – E como esse pensar influencia na criação das suas músicas?

Kaê – Nas minhas músicas, eu sempre coloco as minhas vivências, e todas as coisas que eu penso também diretamente dos meus sonhos. Eu pego melodias que eu sonhei, eu já acordo, escrevo essa melodia. E vou falando as letras que eu acho que caberia naquela melodia. Pra falar todas essas coisas que eu falo, que muita gente não tem coragem de falar, foi um trabalho mesmo de autoestima enquanto mulher indígena. O governo diz que a gente não existe, então falar as coisas que eu falo e com a autoestima que eu falo ainda é uma coisa bem doida.

Fonte: <https://www.nonada.com.br/2021/09/kae-guajajara>



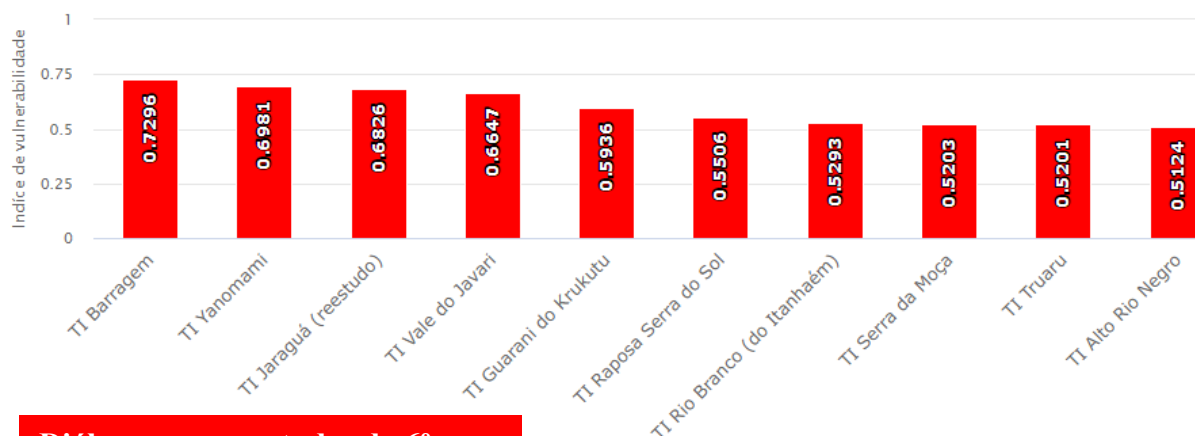
Povos indígenas e a vulnerabilidade ao novo coronavírus

Indígenas e não indígenas estão imunologicamente suscetíveis a vírus que nunca circularam antes, como é o caso do novo coronavírus causador da Covid-19. Diferentes estudos atestam, no entanto, que povos indígenas são mais vulneráveis a epidemias em função de condições sociais, econômicas e de saúde piores do que as dos não indígenas, o que amplifica o potencial de disseminação de doenças. Condições particulares afetam essas populações, como a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, seja pela distância geográfica, como pela indisponibilidade ou insuficiência de equipes de saúde.

Fonte: Disponível em: <<https://covid19.socioambiental.org>>.

As 10 Terras Indígenas com maior vulnerabilidade a COVID-19

ISA/CSR-UFGM



Diálogo com os estudos do 6º ano

Fonte: Disponível em: <<https://covid19.socioambiental.org>>.



Jovem fazendo inalação no posto de saúde do Pólo Pavuru, Parque Indígena do Xingu | Fernanda Ligabue - ISA



Indígenas da região do Alto do Rio Negro recebem atendimento médico durante a 36ª Ação Expedicionários da Saúde, Assunção do Içana | Marcelo Camargo - Agência Brasil

Procedimento 3 – Diálogos que fazem sentido

- Estabelecer um diálogo através de palavras-chaves entre a canção Pandemia e a realidade dos povos indígenas. Os alunos ainda em grupo tentaram identificar estas palavras no cotidiano dos povos indígenas.

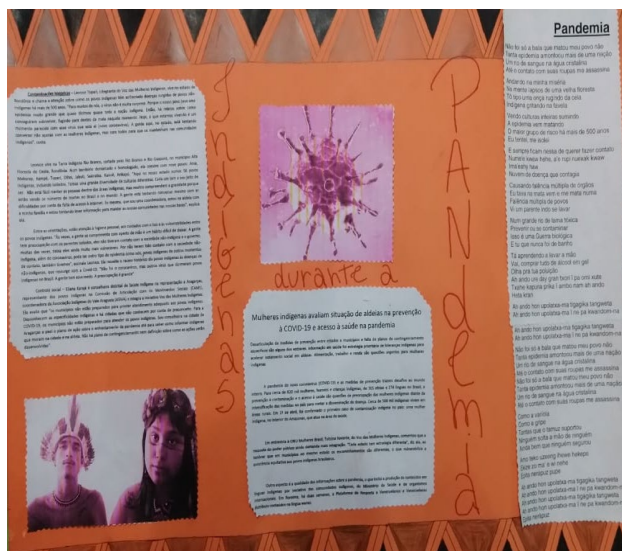
PALAVRA CHAVE	SENTIDO (SIGNIFICADO)
MISÉRIA	
GRITANDO	
SUMINDO	
GUERRA BIOLÓGICA	

- Após a exposição dos sentidos das palavras chave discutido pelos alunos, o professor passa a interferir com questões relacionadas com os textos lidos.

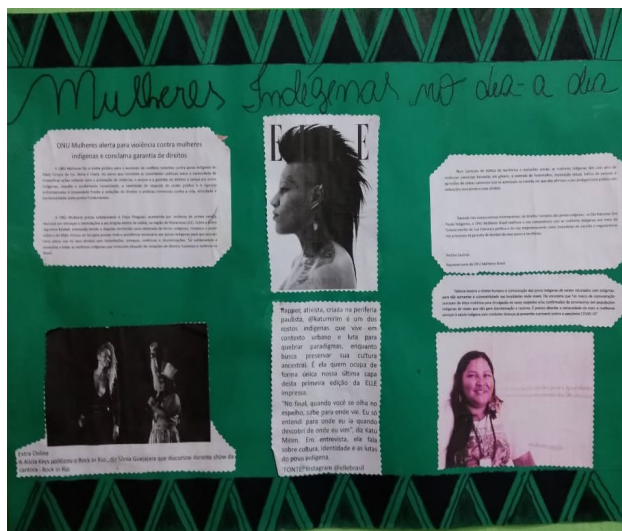
QUESTÕES	RESPOSTAS DOS GRUPOS
PORQUE A QUESTÃO DAS DOENÇAS É AGRAVADA PARA OS POVOS INDÍGENAS?	
QUE VOZ SE OUVI DA FAVELA?	
QUAL A IMPORTÂNCIA DA NATUREZA PARA OS POVOS INDÍGENAS?	
QUAIS SERIAM AS POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA SE RESOLVER OS PROBLEMAS HISTÓRICOS ENVOLVENDO OS POVOS INDÍGENAS?	

Procedimento 4 – Elaboração dos cartazes.

Objetivo: Concretizar e expor as ideias dos grupos debatidas a partir do Rap.



Fonte: o autor, 2022



Fonte: O autor, 2022.

CARTAZ 1 – A partir do Arap estudo, os alunos são convidados a sintetizar o conhecimento produzido através da cação e dos textos em um cartaz, afim de explicitar os problemas vivenciados pelos povos indígenas não apenas durante estes anos pandêmicos, mas de toda a cronologia histórica de “silenciamento” e isolamento.

CARTAZ 2 – Por ter chamado a atenção dos alunos, eles mesmos propuseram um cartaz que falasse da voz indígena feminina a partir de Kae Guajajara perpassando por tantas outras como Katú Mirim e Sônia Guajajara.

Foto: Ricardo Oliveira/AFP-CP





Atividades de História 8º ano

Atividade – O território como um bem coletivo para os povos indígenas

A proposta desta atividade é entender o Rap como manifesto de uma voz da periferia em defesa de seu território a partir do Rap *Contra a Pec 215* dos grupo indígena OZ Guarani.

Objetivos

Estimular a leitura e a produção do conhecimento histórico a partir de narrativas indígenas no meio urbano.

Recursos

Aparelho de som e vídeo (se possível). Cópias impressas com a entrevista Jonathan Xondaro ao portal uol (“O objetivo de todo rap indígena é conseguir demarcar terras para o nosso povo”) e texto sobre a Aldeia Maracanã (Aldeia Maracanã: símbolo de mística e de resistência Indígena em contexto urbano). Duas cartolinas para a prática.

Duração

Dois encontros com dois tempos de aula (1hora e 40 minutos) que podem ser diluídos conforme a necessidade.

Procedimento 1 – A escuta

CONTRA A PEC 215	
Hei, nego, hei, nega Chegou Oz Guarani com vocês pra somar Hei, nego, hei, nega Contra a PEC Oz Guarani Pode crer, é nós que tá Oz Guarani chegou chegando com a flecha engatilhada Pra mandar essa mensagem, não é ideia errada	Por um velho sardinha, que devia tá enlatado Nessa história mentirosa, que não foi nosso passado Violenta e truculenta, nós não tinha aliados Salve salve Xondaro mc's jamais vou esquecer Da minha cultura, da minha raiz, pobre índio eu sou feliz Sempre que eu quis o Rap me ajudou

Eu vou falar minha verdade que você não quis ouvir Agora para e me escuta, chegou Oz Guarani A nossa terra não nos suja, o que nos suja é seu papel Suas lei e vaidade, o seu ódio cruel Crianças quer crescer, os jovens quer viver E a nossa natureza estão matando, então, por que? Então, demarquem nossas terras e entende a nossa luta Seu dinheiro vale nada, não me trata como puta Na cidade, escorre o sangue do meu povo assassinado A Europa ficou rica desse ouro saqueado Na lembrança, vem o pico do meu povo escravizado	Aqui nessa aldeia nós tem nosso valor, não queria citar mais eu digo pra vocês, sofrimento... A cada dez metro no relento na garoa, índio só lamento e não a toa Barraco de madeira no meio da cidade, na selva de pedra onde impera a maldade Aqui é sem massagem, aqui o papo é reto, não olha torto branco índio não é correto A lei eles que faz, olhar pra nós jamais, nós só queremos paz um pedacinho de terra pra nós ta bom de mais. É por isso o Brasil pra nós nunca existiu Pedro Alvares Cabral nada descobriu ... Pedro Alvares Cabral nada descobriu...
---	---

Procedimento 2 – Quem fala através do Rap? Uma juventude indígena atuante. Leitura dinâmica em grupo de três a cinco alunos

"No começo, existia preconceito porque o rap foi uma coisa nova que entrou na aldeia. Entre os mais antigos, alguns falavam que não era certo, porque tinham medo de perder a nossa língua, a nossa cultura. Com o passar do tempo, eles foram entendendo que as músicas passavam mensagens positivas para os nossos", conta o MC.

"As letras das músicas falam bastante da resistência, da dificuldade de viver na cidade, dos conflitos e, principalmente, da demarcação de terra", conta Xondaro.

As letras são uma amálgama de português e guarani, como esta do rap "O Índio é Forte": *"Orembaé Xondaro kuery rovae orereko 'ma roxauka (Nossos jovens guerreiros chegaram mostrando nosso modo de vida) / Um dia de sol, na zona oeste, Jaraguá, Tekoa / Os mano e as mina no campo jogando bola / A criançada brincando, com o sorriso no rosto / Sendo feliz, assim que é, no meu olhar / Xerexa'py aexá tekoa*

[No meu olhar eu vejo] é bom lugar / Mas então por que não demarcar?"

“Cantamos em duas línguas, o português e o guarani. O guarani serve para passar a mensagem para nosso povo, para que eles percebam que, apesar do que estamos sofrendo, ainda estamos resistindo, e que somos um povo forte, não só os guaranis em toda São Paulo, mas os indígenas do Brasil.”

“O rap veio da favela, da periferia e da luta do povo negro. Se você pensar bem, indígenas e pessoas que vivem na favela enfrentam uma situação parecida”

A escolha do rap não tem somente a ver com a trajetória da infância musical de Xondaro. Para ele, esse ritmo também lhe cabe porque, historicamente, foi a forma de manifestação de populações invisibilizadas e que encontraram nas rimas e na batida forte uma maneira de protestar.

Fonte: Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br>>.



MC Xondaro mostra quadra no meio da aldeia Tekoá Pyau / Foto: Cecília Garcia



Aldeia Maracanã. Ao fundo prédio histórico do Museu do Índio. Rio de Janeiro-RJ.

Foto: Alenice Baeta, Nov. de 2012.



TRECHOS DA REPORTAGEM DA REVISTA ELETRÔNICA CEDEFES.ORG SOBRE A ALDEIA MARACANÃ LOCALIZADA NO RIO DE JANEIRO

“Uma das atividades culturais e de pesquisa que a Aldeia Maracanã (também considerada “Embaixada Indígena” ou “Acampamento Revolucionário Indígena”) desenvolvia no vizinho Museu Nacional era no Centro de Documentação de Línguas Indígenas, o CELIN, que preservava referências de povos indígenas documentadas há pelo menos duzentos anos, com escritos, fotografias, vídeos e gravações de línguas faladas por muitas tribos, inclusive algumas consideradas extintas, com registros de cantos, discursos e histórias, muitos ainda inéditos. Alguns indígenas da Aldeia, historiadores e pesquisadores da cultura dos povos originários do Brasil passaram assim boa parte dos últimos anos debruçados sobre o acervo etnológico e indígena em laboratórios desta instituição.”

“Mas infelizmente, mais um momento trágico assola a Aldeia Maracanã e todo o país no dia 02 de setembro de 2018, com um incêndio inaceitável do prédio histórico do Museu Nacional. Segundo os moradores da Aldeia, assim que avistaram as chamas, correram para o local, mas o fogo já teria consumido tudo. Em entrevista para a Revista Piauí[4], o historiador Daniel Tutushamum Puri, de 42 anos, conta que assistiu em silêncio às labaredas que consumiam objetos, fotografias e registros orais de seu povo, os Puri, que já foram considerados extintos pela FUNAI. “O material que estava ali servia de base para pesquisas do nosso povo e de muitos outros povos nativos do Brasil. Era uma forma de ter reconhecida nossa cultura e afirmar nossa existência. Sem eles, é como se fôssemos extintos novamente”, disse Tutushamum, que é mestre em Educação pela USP.”

“Para José Urutau Guajajara, de 57 anos: “Isso é a morte da memória dos povos originários, uma negligência com o nosso patrimônio. A memória de todas as línguas da América Latina estava aqui. Tínhamos registros sonoros e escritos de povos que já não existem. Estamos vendo a cultura indígena sendo apagada. Uma perda irreparável”, disse Urutau Guajajara, mestre em Linguística e Língua Indígena pela UFRJ. Integrante da tribo Tenetehara-

Guajajara, Urutau fez sua tese sobre a estrutura do Ze'egté, sua língua ancestral, no Museu Nacional. Segundo Tutushamum, “a sensação é que nos odeiam... É mais uma destruição para a nossa cultura. Temos a destruição das nossas línguas, dos nossos costumes, das nossas terras e até mesmo dos nossos indivíduos. Então, esse incêndio no Museu Nacional parece parte da mesma agressão. É o que a gente sente,” conclui a liderança em sua entrevista para a revista.” Fonte: www.cedefes.org.



Foto enviada por Dario Jurema da Aldeia Maracanã de uma manifestação de indígenas e ativistas no Rio de Janeiro onde se denuncia o trágico incêndio do Museu Nacional e a destruição total de acervo e de documentação indígena. Outubro de 2018.

Foto: Dario Jurema

Procedimento 3 – diálogos que fazem sentido

- Estabelecer um diálogo através de palavras-chaves entre a canção “contra a pec 215” e a luta em defesa dos territórios indígenas na atualidade. Os alunos ainda em grupo tentaram identificar estas palavras que marcam este movimento histórico-social.

PALAVRA CHAVE	SENTIDO (SIGNIFICADO)
FLECHA ENGATILHADA	
POVO ESCRAVIZADO	

HISTÓRIA MENTIROSA	
SOFRIMENTO...	

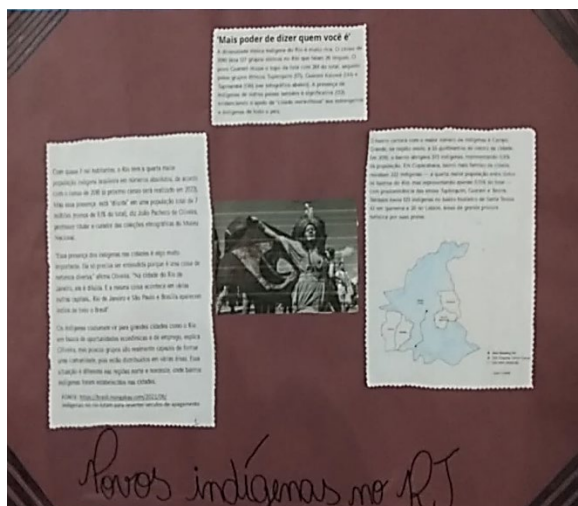
- Após a exposição dos sentidos das palavras chave discutido pelos alunos, o professor passa a interferir com questões relacionadas com os textos lidos.

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS GRUPOS
O QUE DEFENDE A PEC 215?	
PORQUE A ESCUTA DESTA VOZ INDÍGENA É NECESSÁRIA?	
É POSSÍVEL O INDÍGENA ESQUECER O SEU PASSADO?	
É POSSÍVEL UMA LEI ABRANGER TODOS OS POVOS INDÍGENAS?	



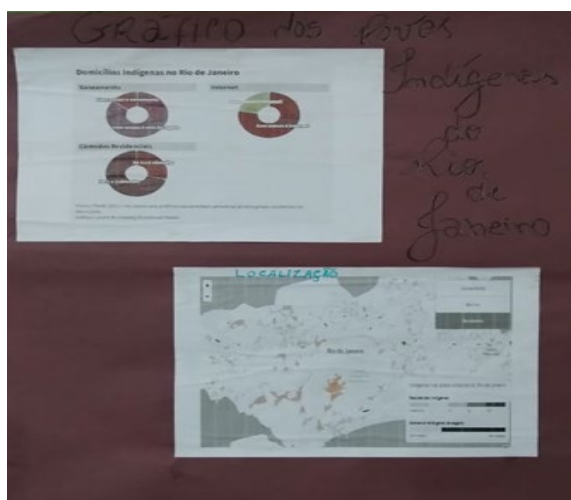
Procedimento 4 – Elaboração de cartaz.

Objetivo: Concretizar e expor as ideias dos grupos debatidas a partir do Rap.



Fonte: o autor, 2022

CARTAZ 1 – Entender a importância do território para os povos indígenas é de suma importância para nossos alunos estabelecer relação com valor que estes povos dão à terra, à natureza e a coletividade.



Fonte: O autor, 2022.

CARTAZ 2 – Realizar uma interdisciplinaridade com a matemática e a Geografia ao propor um estudo que vise identificar grupos indígenas na cidade do Rio de Janeiro



Foto: Laila Menezes



Atividades de História 9º ano

Atividade – O silêncio além do suicídio.

Ao pensarmos a contemporaneidade e as unidades temáticas, optamos por um movimento que tem se tornado recorrente entre os povos indígenas: a prática do suicídio. O que nos chama a atenção, talvez isto tenha nos direcionado, que as estatísticas apontam a etnia Guarani kaiowa em Mato Grosso do Sul (Dourados) como a que sofrera um aumento significativo de casos de suicídios entre jovens. O fato é que, em torno disto que surgira o primeiro grupo de Rap indígena do Brasil: os Brô Mc's. Para tal reflexão utilizaremos o Rap *A vida que eu levo* do grupo.

Objetivos

Estimular a leitura e o pensamento reflexivo de outras narrativas do conhecimento histórico produzido a partir do Rap A vida que eu levo do grupo Brô Mc's.

Recursos

Cópias impressas com a entrevista: “Quem são os Brô MC's, primeiro grupo de Rap indígena do Brasil” da revista eletrônica Nexo Jornal e “Funai lamenta morte de Guarani-Kaiowá e pede fim de conflitos territoriais” da Agência Brasil EBC.

Duração

Dois encontros com dois tempos de aula (1hora e 40 minutos) que podem ser diluídos conforme a necessidade.

Procedimento 1 – A escuta

A VIDA QUE EU LEVO	
Neste mundo em que vivemos só existe ilusão Por isto que eu te digo, se ligue meu irmão Amor, amizade e a paixão Sonhos que se vão e deixam para trás Tamanha recordação, sempre que acordo	Vai achando graça, mais, o papo aqui é sério Você e sua cachaça mandou muito pro cemitério Terra sagrada pra nois é tekohá Fazendeiro ocupa, não tenho medo de falar De lá pra cá terras e conflitos

mais uma noite se passou Todos nosso sonhos se perderam pelo amor Tenho fé em Deus que tudo vai mudar basta ter talento lutar e confiar Sei que não é fácil viver assim, criminalidade violência neste mundo em fim Te mostro a vida de verdade seja bem vindo à minha realidade Sei que quando eu passo, me olha diferente e a gente luta para manter a nossa crença E o homem branco trás doença dizimou o nosso povo causou a nossa miséria e agora me olha com nojo Sou um índio sim, vou até falar de novo Guarani, Kaiowá E me orgulho do meu povo Esse povo que é guerreiro é batalhador Um povo que resiste com força e com amor Amor pela terra querida Amor por seus filhos e filhas Filhos e filhas, marcados pela vida Mais de quinhentos anos uma ferida que não cicatriza Vive em mim a esperança de uma nova vida Vive em mim. e também por ti irmão índio que ainda acredita, -também por ti. (bis) Sei que não é fácil levar a vida desse jeito Fazer o que? Me rendo ao luto Contra ao preconceito sou índio sim	chegou a hora de lutar pelos direitos dos índios Ainda sim sou perseguido discam 190 discam, discam, discam Pés descalços sem camisa sol a pino, shortinho rasgado de porta em porta campainha toca madame ignora finge não ver o indiozinho indo embora com a família na carroça, vindo da roça oferece muito pouco sem apoio plantam o que da colhe o que resta levo pra trocar por um pouco de grana, milho mandioca na oca reza não porque tanta miséria, ao lado da cidade reserva, favela, sequela que fica desnutrição infantil índio suicida e os que ficam procuram uma saída, poucas alternativas sendo alvo do desprezo da sociedade não índia invisível perambula pelas ruas da cidade sentindo preconceito e a maldade na carne proibido de entrar no hotel no restaurante o mesmo que exhibe quadro de índio aos visitantes ação repugnante elite ignorante, se esquece que são ser humanos Mais parece monstros tomados pelo dinheiro e pelo poder acham lindo os índios no quadro nas paredes nos artefatos, diversos artesanatos
--	---

Pobre mas não burro Como esse jeito daquele jeito continua a minha sina Sabendo muito bem que gerou a minha ruína Quinhentos e dez anos de abandono confinados em reserva que mal cabe em nossos sonhos Pra nos o que kit índio é o papel e a caneta rimando na batida eu vou levando a minha letra Então aquele kit que você pensa babaca rindo com os amigos uma corda e uma baca	mas de fato tá enganando quem? Olha a criança com desdém, quando vem diz que não tem trata como se não fosse ninguém depois da oração todos, dizem amém
---	---

Procedimento 2 – Quem fala através do Rap? O primeiro grupo de Rap indígena do Brasil da etnia Guarani Kaiowá. Leitura dinâmica em grupo de 3 a 5 alunos.

- Apresentar, através de leitura os textos abaixo, a etnia Guarani Kaiowá e suas questões históricas e sociais estabelecendo relação com o aumento da prática de suicídio entre os jovens deste grupo.

“Para nós é uma honra apresentar a voz indígena no Mato Grosso do Sul, da aldeia para fora, para não-indígenas conhecerem. Mostrar como é a nossa visão da nossa aldeia. Aqui é totalmente diferente, o lado da história é bem outro. Não moramos em ocas, não vivemos nus.”

Bruno Veron

integrante do Brô MC's

“[No começo], trabalhávamos meio que escondidos, por conta das lideranças. Depois que lançamos o CD, quebramos essa barreira. Meu irmão levou um CD para apresentar para as lideranças e explicar que nossa música falava da nossa realidade. Hoje eles apoiam nosso trabalho e ajudam com as histórias, com o que querem falar.”

Bruno Veron

integrante do grupo Brô MC's

FOTO: GOLDEMBERG FONSECA/DIVULGAÇÃO



OS INTEGRANTES DO GRUPO DE RAP INDÍGENA BRÔ MC'S



Fonte: Disponível em:

<<https://escolaeducacao.com.br/os-indios-guarani-kaiowa/>>.

A Fundação Nacional do Índio (Funai) divulgou nota na noite de hoje (14) lamentando o ataque a indígenas da etnia Guarani-Kaiowá em Mato Grosso do Sul que levou à morte de um deles, Cloudione Rodrigues Souza, 26 anos. A Funai disse que vai atuar para esclarecer o assassinato e estabelecer um diálogo com o Ministério da Justiça e outros órgãos pelo fim dos conflitos territoriais na região.

“A instituição manifesta sua solidariedade ao povo indígena Guarani-Kaiowá e o compromisso de atuar na mobilização das autoridades de segurança objetivando a apuração de responsabilidades pelo óbito e pela lesão aos indígenas que se encontram feridos. A instituição encontra-se, nesse momento, dialogando com o Ministério da Justiça, o Ministério Público Federal e a Polícia Federal para uma intervenção imediata na contenção do conflito na região”, diz o texto.

“O jovem agente foi morto covardemente, por homens armados que atiraram em cerca de mil indígenas, incluindo quatro agentes de saúde indígena, que estavam reunidos no território próximo a aldeia Te' Yikuê, quando foram surpreendidos por homens armados, em aproximadamente 60 veículos.”

Fonte: Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br>>.



Procedimento 3 – diálogos que fazem sentido

- Estabelecer um diálogo através de palavras-chaves o Rap “A vida que eu levo” e os problemas sociais vivenciados pela etnia Guarani-Kaiowá de Mato Grosso do Sul.
- Após dividir a turma em grupos de três ou cinco alunos, se distribui as seguintes tabelas.

PALAVRA CHAVE	SENTIDO (SIGNIFICADO)
ILUSÃO	
BATALHADOR	
ABANDONO	
INDIOZINHO	
SUICÍDIO	

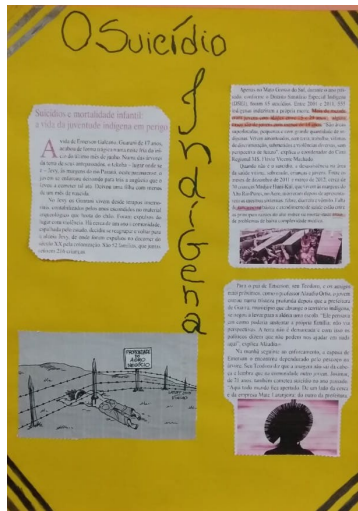
- Após a exposição dos sentidos das palavras chave discutido pelos alunos, o professor passa a interferir com questões relacionadas com os textos lidos.

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS GRUPOS
O INDÍGENA SOFRE OLHARES DIFERENTES?	
QUE OU QUAIS HERANÇA(AS) DOS “MAIS DE QUINHENTOS ANOS DE FERIDAS QUE NÃO	

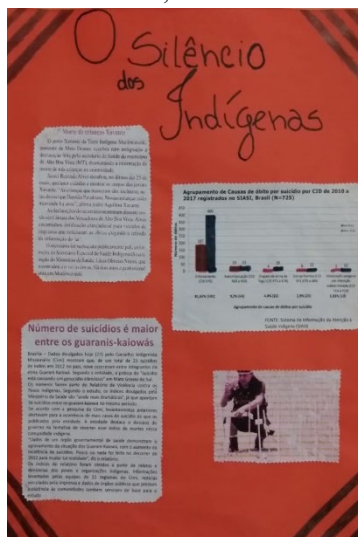
CICATRIZAM”?	
PORQUE O NÚMERO DE DESNITRIÇÃO E SUICÍDIO AUMENTOU NAS ÚLTIMAS DÉCADAS?	
QUEM É E DE ONDE É O SUJEITO DA FALA?	

PROCEDIMENTO 4 – ELABORAÇÃO DE CARTAZES

Objetivo: Concretizar e expor as ideias dos grupos debatidas a partir do Rap.



Fonte: O autor, 2022.



Fonte: O autor, 2022.

CARTAZ 1 - Abastecidos de informações (o Rap e os textos) os alunos são convidados a elaborar um cartaz que explicita a questão do suicídio entre o povo Guarani-Kaiowá, questão esta na qual se insere o silenciamento político e social destes povos.

CARTAZ 2 – A reflexão sobre o tema avança neste segundo cartaz onde se apresenta estatísticas acerca das causas das mortes entre os Guarani-Kaiowá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARA AS OFICINAS:

AUGUSTO, Guilherme. Indígena adota a batida do Rap para falar da resistência do seu povo. *In:* Estado de Minas, 2020. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2020/06/21/interna_cultura,1158284/indigena-adota-a-batida-do-rap-para-falar-da-resistencia-de-seu-povo.shtml>.

BARBA, Weslei. Um papo com Oz Guarani, o primeiro grupo indígena de rap de São Paulo *in:* Vice, 2017. Disponível em: <<https://www.vice.com/pt/article/nzpeqq/oz-guarani-rap-indigena>>.

BEATA, Alenice. Aldeia Maracanã: símbolo de mística e de resistência Indígena em contexto urbano. 2018. Disponível em: <<https://www.cedefes.org.br>>.

BRANDÃO, Marcelo. Funai lamenta morte de Guarani-Kaiowá e pede fim de conflitos territoriais. 2016. *In:* Agência Brasil EBC. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-06/funai-lamenta-morte-de-guarani-kaiowa-e-pede-fim-de-conflitos-territoriais>>.

BRANDÃO, Marcelo. Índio Guarani-Kaiowá é morto em ataque de fazendeiros em Mato Grosso do Sul. 2016. *In:* Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-06/indio-guarani-kaiowa-e-morto-em-ataque-de-fazendeiros-em-mato-grosso-do-sul>>.

CAETANO, Ester. Kaê Guajajara: “Os brancos não querem bater no peito e dizer que eles roubaram a gente”. 2021. Disponível em: <<https://www.nonada.com.br/2021/09>>.

GARCIA, Cecília. “O objetivo de todo rap indígena é conseguir demarcar terras para o nosso povo”, diz MC Xondaro. *In:* Portal aprendiz, 2018. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/09/25/o-objetivo-de-todo-rap-indigena-e-conseguir-demarcas-terras-para-o-nosso-povo-diz-mc-xondaro/>>.

GUAJAJARA, Sônia. “A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo” Revista Shifter, 2020. Disponível em: <<https://shifter.pt/2020/05/sonia-guajajara-entrevista>>.

MENDES, Karla. Indígenas no Rio lutam para reverter séculos de ‘apagamento’. 2021. Disponível em: <<https://brasil.mongabay.com/2021/06/indigenas-no-rio-lutam-para-reverter-seculos-de-apagamento>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

OLIVEIRA, Sônia; BRAND, Antônio; GUIMARÃES, Liliana. Vida e morte na cultura Guarani/Kaiowá. Revista Multitemas. UFJF, 2016, p. 237-249.

VÍDEOS E RAP’S SUGERIDOS

GUAJAJARA, Kaê; PURI, kandu. **Pandemia** in Azuru: Rap indígena trilingue sobre a pandemia do Corona Vírus. 2020.(2m39s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3NmY2F61GY8>>.

OZ Guarani. **Conflitos do Passado**. 2016. (3m). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0-xiPaORBS0>>.

MC'S, Brô. **A Vida Que Eu Levo**. 2022. (05m40s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=URwy9LfQOjM>>.

CASTRO, Caio; GALVÃO, Fávio. Rap Oz Guarani - **Contra a Pec 215**. 2017. (04m17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyyBB_xf3jo>.