



## IMAGENS DE DECOLONIALIDADE E MÚSICA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO POR MEIO DO RAP INDÍGENA

Aurélio Inácio Faria

Secretaria de Estado da Educação Goiás

[inacioiub@gmail.com](mailto:inacioiub@gmail.com)

Este artigo traz um recorte sobre o “produto final” da minha dissertação de mestrado apresentada ao Profhistória no ano de 2022. O referido “produto” trata-se de um livreto didático orientador que tem como objetivo trazer aos professores de história da educação básica uma proposta teórico-metodológica para se trabalhar a temática indígena na sala de aula. Essa proposta se constitui em um diálogo entre música e princípios da decolonialidade, utilizando como documento histórico e material didático canções de artistas de rap indígena (Brô MC’s, OZ Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara).

Além das letras das músicas o livreto traz outros documentos como reportagens, charges, imagens e outros, que podem ser relacionados à análise propondo um diálogo. Esse diálogo parte de questões que são discutidas a partir de uma visão decolonial, que busca desconstruir estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas e dar visibilidade às culturas desses povos.

### **Uma proposta decolonial**

Se observarmos em nosso cotidiano, é fácil encontrar várias representações sobre os indígenas. Essas representações estão presentes não só nas visões que temos a partir do nosso senso comum, mas também manifestas em romances, poesias, obras de arte, canções, enfim, na arte em geral. Temos vários exemplos de produtos culturais brasileiros que tratam da figura do indígena de forma romântica, ou mesmo caricata e grotesca. No entanto, tais representações da figura indígena tornaram-se comuns entre nós. Fizeram com que a cultura desse povo fosse relegada a um segundo plano, vista a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Essa visão preconceituosa está presente em nosso cotidiano, em nossos livros didáticos e até na forma de ensinar a história desses povos.

Observa-se que ao longo da história da educação brasileira a história dos povos indígenas e sua cultura foram esquecidas nos currículos e nos livros didáticos e, quando



abordada, dava-se de maneira rasa e a partir de uma visão colonialista. Ao realizar uma análise dos livros didáticos da primeira fase do ensino fundamental, Nosella (1978) apresenta algumas considerações a partir da análise de trechos dos textos de leitura, identificando que, ao retratar o cotidiano indígena, os textos mostram as belezas da natureza na qual os índios vivem em perfeita harmonia e não encontram problemas e dificuldades. Percebe-se um indígena idealizado, forte e corajoso, ao mesmo tempo que é inferiorizado perante o homem branco, no sentido de ser ignorante e ridicularizado, ou que apenas assimila a superioridade do branco enquanto civilizador.

Pensar a temática indígena no ensino de História envolve várias problemáticas: a historiografia relacionada ao tema e seus desdobramentos no ensino, a formação dos professores de História, o currículo e os livros didáticos. Ao percorrermos essas questões verificou-se que, ao longo dos anos, concepções sobre a população indígena (com uma visão superficial, estereotipada e preconceituosa) foram construídas e estabelecidas como únicas possibilidades para se pensar a participação desses povos na formação da identidade brasileira.

O que ainda hoje se presencia no ensino de história e, em nosso caso específico, o trato em relação à temática indígena é resultante dessas “raízes” que originaram a concepção sobre o que deveria ser ensinado sobre a história de nosso país. Isso porque a história enquanto disciplina escolar “foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites” (NADAI, 1992, p. 152).

Essas visões preconceituosas ultrapassam os limites da academia e da educação básica, influenciando também as visões que as sociedades, como um todo, estabeleceram sobre esses povos ao longo da História do Brasil (senso comum). Ao propormos repensar o ensino da temática indígena nas aulas de história, sob a perspectiva dos estudos decoloniais, tivemos como objetivo ampliar a visão da sociedade sobre os sujeitos históricos envolvidos na formação do povo brasileiro e suas contribuições, colaborando para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Sabemos que a educação é um mecanismo de informação e formação, por meio do qual se possibilita ao educando a construção do conhecimento que será utilizado em seu cotidiano e na relação com a sociedade em que se insere. Nesse sentido, desmitificar visões estereotipadas sobre os indígenas por meio do ensino de história constitui-se como



mecanismo de promoção de mudanças em relação a como esses povos e sua cultura são vistos pela sociedade, dando visibilidade a sua cultura e interagindo com ela num diálogo intercultural. Assim, nosso trabalho visa a contribuir para que tenhamos uma sociedade menos preconceituosa e que valoriza a diferença, considerando-a não como um fator de distanciamento, mas de aproximações que percebam as contribuições de todos os povos na formação do povo brasileiro.

A decolonialidade, a partir das contribuições de diversos autores, ligados ao grupo “modernidade/colonialidade”, ajuda-nos a questionar e buscar mecanismos para desconstruir tais estereótipos. Enrique Dussel (1992; 2005) traz uma crítica à colonialidade. Walter Mignolo (2003; 2017) busca entender como a colonialidade se estabelece e reflete sobre a diferença colonial. Aníbal Quijano (2005; 2009) aborda a colonialidade do poder, do saber e do ser, como se estabeleceu e ainda se mantém presente na atualidade, silenciando e subalternizando povos e culturas. Boaventura de Souza Santos (2003; 2004; 2006; 2007) evidencia algumas propostas decoloniais, como a ecologia dos saberes, a justiça cognitiva e o diálogo intercultural. Catherine Walsh (2006; 2009; 2013) entende a construção da decolonialidade a partir das lutas dos movimentos sociais e defende a interculturalidade crítica como perspectiva dentro das pedagogias decoloniais. Em diálogo com esse conjunto de autores, Vera Candau (2008; 2012) discute as pedagogias decoloniais no processo educacional, enquanto mecanismo de mudança que se faz pela interculturalidade crítica.

Quando entendemos a ideia de colonialidade, verificamos o quanto ela foi absorvida por nós enquanto “modernidade” e se estabeleceu em nosso cotidiano. Neste se insere o ensino de história e seus desdobramentos para a sociedade. Logo, para buscarmos a desconstrução dessas ideologias que estão presentes em nossa episteme e práticas pedagógicas, é imprescindível o entendimento das propostas decoloniais. Como pensar a temática indígena sob outras perspectivas, que não as até então estabelecidas no ensino de história de nosso país? Em que medida os estudos decoloniais podem contribuir teoricamente para essa reflexão? A interculturalidade seria uma possibilidade enquanto práxis dentro das pedagogias decoloniais?

Consideramos que não é possível entender os povos indígenas e suas contribuições, enquanto sujeitos históricos, dentro de uma narrativa da colonialidade na



qual prevalece o racionalismo antropocêntrico europeu e sua ideia de progresso. Também não é possível reconhecer, valorizar e dialogar com os saberes desses povos numa perspectiva eurocêntrica que impôs suas criações, feitos e episteme como únicos capazes de atingir a ideia moderna de desenvolvimento, desprezando todos os demais saberes e disseminando apenas “os seus”. Foi estabelecido pela modernidade/colonialidade um entendimento sobre “o outro”, como diferente, a ser “civilizado” para se tornar “o mesmo” que o europeu (DUSSEL, 1992). Outro fator relevante a ser destacado é que “a experiência europeia-moderna do descobrimento do Outro se processou na sua negação, no seu ocultamento e silenciamento e, as consequências foram drásticas para o Outro” (BORGES, 2017, p. 187).

Logo, os estudos decoloniais trazem reflexões que nos apontam possibilidades para desmitificar essa invenção europeia do que é a América. Faz-se necessário essa desconstrução para a libertação desses povos e o entendimento destes enquanto sujeitos históricos dotados de saberes próprios que constituem seu ser e sua existência no mundo. Libertação que se dá também pelo empoderamento dos mesmos que, como no caso dos rappers indígenas, descubrem sua potência e o poder que têm para agir em mudanças significativas nas suas vidas e intervirem socialmente se mobilizando em processos transformadores. É preciso superar o silenciamento e a subalternização de culturas e povos e seu extermínio. É o que Dussel (1995) denomina de “ética libertadora”, por meio da qual se muda o foco da história, que deve ser vista “não apenas do ponto de vista dos dominadores ou mesmo do ponto de vista dos dominados, mas dos fatos sociais e históricos em si” (BORGES, 2017, p. 188). É preciso romper com o que Boaventura de Souza Santos denomina como “daltonismo cultural”, já que deixamos de perceber a pluralidade de culturas existentes na sociedade em que estamos imersos, desvalorizando-as e desqualificando-as (muitas vezes rotulando-as dentro de princípios generalizantes, como acontece com os povos indígenas que muitas vezes não têm sua diversidade cultural identificada)

Ao trazermos como proposta o uso do rap indígena enquanto manifestação desses povos na contemporaneidade que reflete sua cultura, suas lutas e sua interculturalidade com os outros, identificamos a necessidade de fazer emergir novas “visões e reflexões da diferença que expulsem discriminações, intolerâncias e preconceitos” (BORGES, 2017,



p. 193). Realiza-se um exercício de crítica à modernidade proposto por Dussel, ao trazer contribuições de culturas que foram subalternizadas numa perspectiva intercultural.

O exercício de uma prática decolonial, ou seja, “o pensamento e a atitude decolonial [...] se encontram em curso desde o ato inaugural da modernidade e desde o primeiro contraponto construído pelos indígenas, pelos africanos e seus descendentes [...]” (ULHOA, 2020, p. 3). Esse exercício, na atualidade, requer o reconhecimento do que se entende por colonialidade e como ela se estrutura. Busca-se metodologias e práticas, pensando nossos modos de ser e agir em relação aos aspectos sociais, culturais e epistemológicos. É justamente essa a proposta dos autores que compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade, visto que neles “percebe-se uma abertura de possibilidades outras para a produção de conhecimentos, especialmente histórico-educacionais; para formas múltiplas de ser; para a valorização de saberes e fazeres diversos e valorização das experiências vividas” (PAIM, 2019, p. 3).

Ao instrumentalizar professores de história com material didático diversificado para uso nas suas aulas, por meio de um diálogo com a linguagem da música enquanto metodologia de ensino nas aulas, objetiva-se colaborar com práticas e melhorias no ensino de História. Essa proposta decolonial visa a problematizar as visões estereotipadas que foram construídas ao longo do tempo, sob uma perspectiva eurocêntrica imposta pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, destaca-se que existem outras possibilidades para se pensar a história, que vão além do racionalismo e do cientificismo de origem europeia. Indica-se que existem outros saberes que podem realizar um diálogo intercultural na construção de outras visões que surgem do embate e tensão entre culturas. Dentre elas estão as contribuições dos povos indígenas.

### **Música e ensino de história: O Rap indígena como gerador de conteúdos**

Uma combinação de sons e ritmos? Um artefato cultural? Uma linguagem? Afinal, o que é a música e para que ela serve? Essas perguntas permitem várias reflexões para se pensar a música e sua relação com a história. A música pode ser entendida de forma ampla, por estar presente em várias situações do cotidiano, “não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas – e sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens, formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo” (MORAES, 1983, p. 8). O autor destaca a música como



elemento de diálogo, pensando na circularidade que envolve compositor/intérprete/ouvinte-compositor. Assim, pode-se considerar que “o que é música” está relacionado ao contexto que se tem em foco, analisando as formas de estruturar e organizar os sons. Pensa-se em tudo que a envolve, como significados, sentimentos, sensibilidades, representações, estéticas, práticas e relações sociais.

A música é apreciada e sentida enquanto arte e manifestação cultural, por uma percepção estética. Expressa-se como uma linguagem capaz de despertar nossos sentidos e várias interpretações de acordo com o contexto em que nos inserimos. Tanto sua construção como sua apreciação são resultados de um processo cultural. Logo, “a linguagem musical se caracteriza como uma das manifestações artísticas que mais envolvem a participação integral dos sentidos e do corpo, tanto na sua produção quanto na sua apreciação” (GRANJA, 2006, p. 104).

Ao analisar as possíveis relações entre história e música, enquanto objeto, fonte, meio de representação e campo de conhecimento, Barros (2018) aponta algumas possíveis interações que vislumbramos para se pensar uma pesquisa nessa área.

(1) a música como objeto de estudo para a História (a História da Música, por exemplo); (2) a música como fonte histórica que pode ser utilizada pelos historiadores (isto é, os documentos sonoros e realizações musicais como fontes para que os historiadores possam estudar aspectos diversos da história, e não apenas, necessariamente, a história da música); (3) a música como meio possível para encaminhar representações da História (obras musicais tematizando a história como universo de acontecimentos, ou mesmo obras musicais que tomem para si a tarefa de falar sobre a História, agora entendida como campo de saber); (4), por fim, a Música como campo de saber ou de possibilidades que pode contribuir significativamente para uma renovação da própria História como disciplina ou campo de conhecimento. (BARROS, 2018, pp. 25-26)

O autor identifica a necessidade de o historiador que pretende pensar a música como tema de pesquisa não se ater apenas à letra, mas buscar uma análise mais ampla que englobe o que nomeia “a dimensão propriamente musical das realizações musicais”. Para tanto, deve-se levar em consideração os diversos aspectos que envolvem tal expressão artística. Não tendo o historiador uma formação musical, deve empreender uma aproximação a termos dessa área que possibilitem o entendimento de elementos como:



ritmo, harmonia, melodia, estilo, forma, performance, timbre, instrumentação, dentre outros. Assim, torna-se possível compreender a música e seus efeitos perante o ouvinte.

Moraes (2000) destaca que, pelo fato de o historiador estar mais afastado dos debates científicos da área da música e da musicologia, ele encontra certa dificuldade em lidar com a linguagem dessa área, devido ao fato de ela não fazer parte diretamente de seu universo. Porém, ressalta que esse problema não o torna incapaz de realizar pesquisas relevantes para o campo da história ao lidar com esse material enquanto fonte/documento. Para isso, é de fundamental importância o trabalho com a documentação que já ocorre na análise de outras linguagens artísticas por parte dos historiadores.

Ao propor uma análise diferenciada quanto ao que chama de “tradicional concepção de história da música”, sugere uma reflexão que se atente para as múltiplas relações entre a canção e o conhecimento histórico. Percebe uma potencialidade para o historiador nesse campo de discussão como mecanismo de abordar temas nem sempre lembrados e relativos a sujeitos históricos ligados a “setores subalternos e populares”. Destaca também a necessidade de compreender a música a partir do binômio melodia-texto, além de “perceber a capacidade sonora dessa estrutura incorporada aos movimentos históricos e culturais” (MORAES, 2000, p. 216).

Napolitano (2007), ao debater questões ligadas à história e à música popular, destaca que os estudos são recentes, se comparados a outras áreas, como Letras, Sociologia e Antropologia. Ressalta o hibridismo da música popular enquanto campo de conhecimento, o que dificulta sua análise, inclusive pela musicologia. No entanto, percebe-o como uma possibilidade profícua e desafiadora. Entende que os historiadores tendem a trabalhar, geralmente, com uma abordagem que “prioriza um olhar externo à obra”. Corrobora as análises de Moraes (2000) e Barros (2018), no sentido de que a obra musical deve ser pensada em sua totalidade, ou seja, além de sua “natureza estrutural”.

Napolitano (2002) aborda o uso da canção enquanto documento e recurso didático, destacando questões teórico-metodológicas e sistematizando procedimentos básicos referentes ao trabalho nesse campo de estudo, tanto nas pesquisas como na prática de sala de aula. Dentre elas, evidencia o caráter polissêmico dos documentos de natureza estética, visto que a análise deve pensar o texto e o contexto da canção, as várias nuances que estão



embutidas ali e devem ser pensadas. Assim, ressalta a necessidade de se articular o verbal e o musical (criação e interpretação). O primeiro está ligado à letra da canção e o segundo a elementos melódicos e performáticos. Deve-se articular os elementos componentes, os quais divide em dois parâmetros:

[...] São eles: 1) os parâmetros verbo-poéticos: os motivos, as categorias simbólicas, as figuras de linguagem, os procedimentos poéticos e; 2) os parâmetros musicais de criação (harmonia, melodia, ritmo) e interpretação (arranjo, coloração timbrística, vocalização etc). [...] (NAPOLITANO, 2002, p. 79).

O autor entende como imprescindível no trato didático com a canção essa “articulação dos parâmetros poético-verbal e musical”, considerando o todo como criador de sentidos para os ouvintes. A análise da estrutura poético-musical é o ponto de partida, de forma que nenhuma de suas partes deve ser superdimensionada. As percepções em relação à canção não estão só na letra, mas também no ritmo, no jeito de cantar, no timbre, nas características dos instrumentos utilizados e sua sonoridade. Assim, entende-se que “o impacto e a importância social da canção estão na forma como ela articula a mensagem verbal explícita à estrutura poético-musical como um todo.” (NAPOLITANO, 2002, p. 96). Dessa forma, “a música se realiza socialmente e esteticamente” (NAPOLITANO, 2005, p. 80).

A música tem um potencial didático na sala de aula. Ela desperta o interesse e a participação dos alunos por se apresentar como uma linguagem diversificada no ensino de história, numa perspectiva de ampliação da noção de documento histórico. Sendo a canção uma linguagem diferenciada de recursos tradicionalmente utilizados para o ensino, cumpre importante papel no auxílio da construção do conhecimento histórico, partindo do pressuposto de ser uma proposta didática alternativa (ABUD, 2005).

Abud (2005) evidencia o uso das linguagens com caráter de formação, considerando que, ao ir além da informação, pode-se relacionar todas as estruturas envolvidas nos documentos fomentando a construção do conhecimento. Nesse caso, a linguagem musical não vem apenas como forma de reforço ou ilustração, mas como meio no qual se gera e se facilita a aprendizagem. Entende-se que a linguagem da música permite aos estudantes identificarem e contextualizarem o documento (as músicas), como



contribuição sobre um dado fato a partir do que pensaram seus agentes construtores. A autora explica:

Elas são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída. Serão também instrumentos para a construção de representações sociais dos alunos, evidenciando por meio de múltiplas configurações intelectuais como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social. (ABUD, 2005, p. 312)

A linguagem musical, ao ser utilizada com propósito didático, além de fugir de propostas convencionais ao trabalhar com um documento diversificado, permite uma vasta gama de temas que podem ser explorados pelo professor dentro de seus conteúdos, fugindo de concepções tradicionais no ensino de história. Não se restringindo apenas às letras das canções, mas analisando estas em uma perspectiva mais ampla, tem-se uma ressignificação do conhecimento histórico por parte do aluno de um passado que pode relacionar-se com seu cotidiano (ABUD, 2005).

Por outro lado, Bittencourt (2018) aborda a relação entre música e ensino de história como profícua e traz alguns apontamentos sobre o assunto. Destaca a importância do uso da música para ensinar, enfocando que a linguagem musical desperta o interesse do aluno e que, para além desse objetivo, deve servir como objeto de investigação, indo do simples “ouvir a música” para se “pensar a música”. A autora data o início dos estudos históricos relacionados à música no Brasil entre 1970 e 1980, baseados principalmente nas contribuições de Theodor Adorno. Porém, os estudos tendenciaram para uma perspectiva da História Cultural e para períodos mais recentes da história, dentre os quais destaca as contribuições de Arnaldo Contier e Marcos Napolitano.

A autora apresenta, dentre outras recomendações, o método de análise utilizado pelos historiadores para a música enquanto documento, levando em conta os vários elementos que compõem uma canção. Logo, foge da abordagem usual na qual se problematiza letra separada da música. Assim, a música deve “ser analisada mediante a integração do ritmo, do acompanhamento, da melodia e da estrutura à letra da música, elemento este mais usual nas aulas e normalmente analisado separadamente” (BITTENCOURT, 2018, p. 312)



Com o objetivo de pensar a temática indígena no ensino de história por uma perspectiva que rompa com as “amarras” da colonialidade, propusemos nesse trabalho o desenvolvimento de uma proposta a partir das contribuições dos estudos decoloniais. Para tanto, realizamos um diálogo entre decolonialidade, música e ensino de história, já que partimos do rap indígena, por meio dos trabalhos dos rappers Brô MC’s, OZ Guarani, MC Kunumi, Souto MC e Kaê Guajajara, entendendo a potencialidade do rap indígena enquanto documento histórico e gerador de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. A partir da análise da letra da música e de outros elementos como os videoclipes, as capas dos álbuns dos artistas, e o próprio contexto em que essas canções são produzidas, quem são os seus autores, quais as temáticas trabalhadas e como essas canções são apresentadas, o professor poderá, juntamente aos alunos, problematizar as narrativas relacionadas aos povos indígenas e gerar outras discussões que reflitam sobre a quebra de estereótipos e promovam um diálogo intercultural com as contribuições indígenas.

Essa problematização parte de uma perspectiva que tem a música enquanto documento histórico e recurso didático a partir da proposta de Napolitano (2007), entendendo o rap indígena como “expressão dos projetos e lutas culturais” que se utilizam desse estilo musical para buscar sua visibilidade num campo de tensão entre sua ancestralidade cultural e a sociedade contemporânea, resultando em uma tradução intercultural. A abordagem que propomos aos professores entende o rap indígena dentro de um caráter polissêmico, ou seja, no qual sua análise compreende uma articulação a partir de uma ideia de “performance” (ZUMTHOR, 2018), numa concepção estética e social (NAPOLITANO, 2002). Ou seja, ao se trabalhar o rap indígena na sala de aula, o professor não trará apenas uma análise da letra (poesia) e da melodia (timbre, ritmo, sonoridade, dentre outros), mas também de outros aspectos relacionados “a criação, produção, circulação e recepção/apropriação” (NAPOLITANO, 2005).

Observa-se nas canções escolhidas uma hibridização de sonoridades que trazem elementos da própria batida (beat) do rap, misturados a sons, ritmos e instrumentos de origem indígena e africana. O processo de criação desses artistas reflete não só a busca por visibilidade cultural de suas tradições e língua, mas também problemas sociais do contexto em que estão inseridos como a luta por demarcação de terras, a marginalização da população indígena nas grandes cidades e os preconceitos que enfrentam.





contrastadas. Logo, promove-se o exercício do “pensar historicamente” a partir de diversas linguagens.

Um exemplo do trabalho com imagens se dá a partir da análise da capa do primeiro álbum do grupo Brô Mc’s, onde podem ser verificados aspectos que demonstram esse indígena “atual”, que preserva elementos de sua cultura, mas ao mesmo tempo dialoga com seu contexto. Na imagem abaixo verifica-se as vestimentas utilizadas pelos artistas, que trazem adornos e pinturas indígenas misturados a bermudões, camisetas de rapper, bonés de aba larga, além do aspecto gestual bastante característico de artistas desse estilo musical. Tais características demonstram sua contextualização com o meio e com o estilo musical, utilizados como forma de luta e expressão:



Figura 2 - Capa do primeiro álbum lançado pelo grupo Brô Mc's. FONTE: <https://abre.ai/dDgv>

A discussão pode ser ampliada sobre a dinamicidade das culturas, destacando que as culturas dos povos indígenas já apresentavam uma grande diversidade entre si e já interagiam com trocas culturais antes da chegada dos europeus e africanos. O próprio contato com os invasores europeus e, mais tarde, com os povos trazidos da África, fez com que essas culturas se alterassem ao longo dos anos. Hoje, percebe-se por meio desses rappers uma busca pelo pertencimento e visibilidade na sociedade em que se inserem, sem negar suas origens, porém isso faz com que sejam rotulados de “não-índios”, por não mais andarem nus e viverem isolados, utilizando-se desse pressuposto como justificativa para negar-lhes direitos.

Em “Essa rua é minha”, a rapper Kaê Guajajara traz a criticidade do rap e utiliza a batida do funk para parodiar a canção “Se essa rua fosse minha”, de domínio popular na cultura brasileira. Além de trabalhar a questão da interculturalidade a partir da



apropriação do ritmo funk e sua mistura com o rap, pode-se observar uma crítica aos preconceitos estabelecidos em relação aos indígenas, que muitas vezes são tratados de forma romantizada ou exótica. Em datas comemorativas, como o dia 19 de abril (quando se comemora o dia do índio), é muito comum nas escolas apresentações artísticas e caracterização de alunos com cocar e “vestimentas indígenas” improvisadas. No carnaval, além das fantasias em blocos, também se observa nas escolas de samba os indígenas apresentados de forma exótica e idealizada. Essa crítica pode ser observada no trecho em que Kaê Guajajara destaca: “Chega carnaval sou a preferida/ Do samba enredo ou na avenida/ várias homenagens/ nenhuma que muda minha vida/ cocar falso na cabeça/ na mão uma bebida” (GUAJAJARA, 2020). Nota-se nessa crítica a preocupação em destacar que os povos indígenas não devem ser lembrados apenas em datas comemorativas e de forma estereotipada, mas que sua realidade e suas lutas cotidianas são outras na atualidade e não são abordadas como mereciam. Como podemos observar na imagem de divulgação da música no meio digital abaixo, busca-se retratar o povo indígena que também vive nas grandes cidades e se apropria desse contexto e de suas tecnologias, mas também enfrenta seus problemas e mazelas sociais.



Figura 3 - Imagem de divulgação do single "Essa rua é minha" - Kaê Guajajara nas plataformas digitais. FONTE: <https://abre.ai/dDgw>

Já no trecho “Não sou tua indiazinha/ nem tua Iracema/ não sou tua Pocahontas/ nenhuma das tuas lendas/ sou filha desta terra/ pronta pra retomada/ se ficar de papo torto/ vai tomar uma flechada” (GUAJAJARA, 2020), a rapper questiona a forma romantizada como os indígenas foram tratados na literatura, no cinema e na história, o que, além de ser um estereótipo não condizente com a realidade, menospreza as mazelas desses povos e os coloca em posição de vítimas que não são capazes de lutar pela sua cultura e seus direitos. Essas imagens são apenas alguns exemplos que foram utilizados no livreto



didático orientador a partir das análises realizadas sobre as contribuições do rap indígena enquanto gerador de conteúdos, dentro de uma perspectiva decolonial.

### **Considerações**

O diálogo entre a música, a decolonialidade e o ensino de história mostrou-se possível e pertinente, tendo o rap indígena enquanto documento histórico e centro gerador de conteúdos a serem explorados. Esse estilo musical já carrega em suas raízes (ligadas ao movimento negro) um caráter de contestação e luta, ao promover reflexões sobre as mazelas sociais enfrentadas por populações subalternizadas e marginalizadas em nossa sociedade, que o utilizam enquanto forma de resistência e manifestação cultural. No caso dos artistas com os quais dialogamos em nosso trabalho, os “rappers indígenas” (Brô Mc’s, OZ Guarani, Kunumi MC, Souto MC e Kaê Guajajara), o rap também se apresenta como um mecanismo capaz de trazer visibilidade às suas culturas e ao mesmo tempo de interagir com o meio e o contexto em que se inserem. Essa linguagem musical lhes possibilita a comunicação em forma de denúncia para que a sociedade possa percebê-los, reconhecer suas diferenças e ao mesmo tempo tratar-lhes com igualdade de direitos.

Evidencia-se que o rap indígena se mostra capaz, por meio de sua potencialidade didática, de gerar conteúdos que podem ser trabalhados pelo professor de educação básica nas aulas de história. Dentro de uma proposta decolonial, questiona narrativas impostas pela modernidade/colonialidade, rompendo com estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas. O rap indígena é, por si só, um exemplo de interculturalidade, pois é produto de um tensionamento entre culturas diferentes, no qual esses artistas, ao mesmo tempo em que resgatam e notabilizam sua ancestralidade, dando visibilidade às suas culturas (línguas, saberes, tradições), também se apropriam de outras culturas e saberes. Essa apropriação tem como objetivo fazê-los serem entendidos e ouvidos, dentre outros aspectos. Logo, o rap indígena se apresenta como uma tradução intercultural que colabora de forma relevante para entendermos a importância de reconhecer “o outro” e seus saberes. Assim, enfim, romperemos com a “linha abissal” criada pela colonialidade do saber e do ser, promovendo a “justiça cognitiva”.

Este trabalho poderá colaborar com diversos professores de história que ainda enfrentam dificuldades em relação à temática indígena e como abordá-la em suas aulas. Dificuldades que vão desde aspectos teórico-metodológicos, como a falta de materiais



que permeiem uma discussão decolonial, capaz de questionar narrativas predominantes nos materiais didáticos, que por mais que tenham passado por inovações na última década (tentando se adequar à legislação e a mudanças curriculares), ainda trazem preconceitos e estereótipos em relação aos povos indígenas em suas abordagens.

### Referências

- ABUD, K. M. **Registro e representação do cotidiano**: a música popular na aula de história. Cadernos Cedes, Campinas, v.25, n.67, p.309-317, set./dez. 2005.
- BARROS, J. D. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 31, n. 58, 2018. DOI: 10.14393/HeP-v31n58-2018-2. Disponível em: <https://abre.ai/dJuw>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.
- BORGES, C. A crítica decolonial em Enrique Dussel: Desmitificação da modernidade europeia. **Poesis: Revista de Filosofia**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 184-195, 2017. Disponível em: <https://abre.ai/dH41>. Acesso em: 15 out. 2021.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 Out. 2021.
- CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.
- DUSSEL, E. Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão. Petrópolis, Vozes, 1995.
- DUSSEL, E. 1492: **O Encobrimento do Outro**. A Origem do Mito da Modernidade. Petrópolis, Vozes, 1992.
- GRANJA, C. E. de S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 13 Out 2021.
- MIGNOLO, Walter. Histórias locais. Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.
- MORAES, J. G.V. de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, p. 203-221. 2000.



NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, 1993, p. 143-162.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, M. **História e música popular**: Um mapa de leituras e questões. *Revista História*, 2º semestre, p. 153-171, 2007.

NOSELLA, M. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 12ª edição. São Paulo: Editora Moraes. 1978

PAIM, E. A. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. **HHMagazine**: humanidades em rede, [s. l.], 19 jun. 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 25 out. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-116.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/123456789/1661>. Acesso em: 17 Out 2021.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S (org.) **Reconhecer para Libertar**: Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 15ª ed. Coleção histórias e ideias. Porto: Afrontamento, 2007.

SANTOS, B. de S.; Meneses, M. P.; Nunes, J. A.;(2004), “Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo”, in: B. S. Santos (org.), **Semear outras soluções**. Porto: Afrontamento, 23-101.

ULHOA, C. A. Pedagogias decoloniais: os 'esses' da questão. **HHMagazine**: humanidades em rede, [s. l.], 13 maio 2020. Disponível em: <https://abre.ai/dH4O>. Acesso em: 25 out. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.;



MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento** Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendocaminos. In. WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais**. Série Pensamento Decolonial. 2013

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo, Ubu, 2018