



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UFSJ
PPGMUSI - UFSJ

**ENTRE CANTOS E SABERES: as musicalidades dos povos originários
maxakalis no ensino de arte em Capitólio/MG**

ANA PATRICIA ALVES ROCHA

São João del-Rei
2025

ANA PATRICIA ALVES ROCHA

**ENTRE CANTOS E SABERES: as musicalidades dos povos originários
maxakalis no ensino de arte em Capitólio - MG/ Dissertação de mestrado**

**Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Música do Programa de
Pós-graduação em Música da Universidade Federal de São João del-Rei, PPGMUSI –
UFSJ, como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música, sob a
orientação do Prof. Dr. Guilherme Caldeira Los Vincens**

São João del-Rei

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A672e ALVES ROCHA, ANA PATRICIA.
ENTRE CANTOS E SABERES : as musicalidades dos
povos originários maxakalis no ensino de arte em
Capitólio- MG / ANA PATRICIA ALVES ROCHA ; orientador
GUILHERME Caldeira Loss Vincens. -- São João del
Rei, 2025.
96 p.

Dissertação (Mestrado - Música) -- Universidade
Federal de São João del-Rei, 2025.

1. Culturas povos originários na educação básica.
2. antropologia da educação. 3. educação intercultural.
4. musicalidades maxakali em Minas Gerais. 5.
práticas decoloniais. I. Caldeira Loss Vincens,
GUILHERME, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

A presente dissertação foi avaliada no dia 31 de julho de 2025 e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Documento assinado digitalmente
 **GUILHERME CALDEIRA LOSS VINCENS**
Data: 22/09/2025 09:44:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Guilherme Caldeira Loss Vincens

Universidade Federal de São João del-Rei, PPGMUSI – UFSJ

Documento assinado digitalmente
 **LILIANA PEREIRA BOTELHO**
Data: 17/09/2025 21:24:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a), Dr.(a) Liliana Pereira Botelho

Universidade Federal de São João del-Rei, PPGMUSI – UFSJ

Documento assinado digitalmente
 **LEANDRO DRUMOND MARINHO**
Data: 21/09/2025 18:43:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof., Dr. Leandro Drumond Marinho

Conservatório Padre José Maria Xavier

AGRADECIMENTOS

A jornada de pesquisa que culmina nesta dissertação de mestrado foi uma experiência profundamente transformadora, marcada por aprendizados intensos e desafios significativos. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio, a colaboração e a inspiração de muitas pessoas e instituições, às quais manifesto minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Guilherme Caldeira Loss Vicens, pela orientação atenciosa, pela escuta atenta e pelo incentivo constante. Sua generosidade intelectual e sensibilidade humana foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha formação acadêmica.

Agradeço igualmente aos membros da banca examinadora, Prof^a Dr^a Liliana Pereira e Prof^a Dr^a Carla Reis, Prof. Doutor Leandro Marinho, pelas contribuições valiosas e sugestões que enriqueceram significativamente este trabalho.

Registro minha profunda gratidão aos povos originários povos originários Maxakali, que com generosidade e compartilharam seus saberes, cantos, narrativas e modos de vida.

Agradeço aos(as) estudantes da Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, que participaram ativamente da pesquisa, e cujas presenças e reflexões foram essenciais para a realização das atividades e para a produção de conhecimento.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Música da UFSJ, agradeço pelas trocas intelectuais, pela convivência enriquecedora e pelo apoio ao longo do percurso acadêmico.

À minha família, em especial às minhas irmãs e irmãos, que sempre me inspiraram com amor e coragem, e aos meus pais, Maria Rodrigues Rocha e Adão Alves Ferreira, agradeço pelo apoio incondicional, pelos valores transmitidos e pela fé inabalável em minha trajetória.

Ao meu companheiro de vida, Javier Sotelo, e à minha filha Sarah, agradeço pela compreensão, pelo carinho e pelo apoio nas longas viagens e ausências exigidas pelo curso.

Agradeço, ainda, às instituições que viabilizaram esta pesquisa, com destaque para a Escola Estadual Coronel Lourenço Belo e a FAPEMIG, pelo apoio institucional e financeiro.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse, deixo aqui meu mais sincero agradecimento.

Muito obrigada!

RESUMO

A dissertação ENTRE CANTOS E SABERES: A inserção das musicalidades povos originários maxakali no ensino de artes em Capitólio, MG, aborda o impacto da integração da música povos originários no ensino de artes em escolas básicas. Baseando-se na Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino das culturas afro-brasileiras e povos originários, a pesquisa investigou práticas educacionais interculturais na Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, Capitólio Minas Gerais

Os resultados destacaram o papel transformador da música povos originários, que fomentou um ambiente escolar com práticas decoloniais, com maior empatia e respeito pela diversidade cultural. A prática de cantos, por exemplo, possibilitou uma conexão profunda dos estudantes com narrativas espirituais e ecológicas povos originários. Além disso, o uso de recursos audiovisuais e atividades interdisciplinares ampliou a percepção dos alunos sobre a riqueza simbólica das culturas povos originários.

A metodologia incluiu atividades como a elaboração de instrumentos musicais, a prática de cantos tradicionais Maxakali e a apreciação de expressões artísticas povos originários. Essas ações tiveram como objetivo promover a valorização cultural, o respeito à diversidade e a sensibilização dos alunos quanto à importância das culturas originárias. A pesquisa utilizou abordagens qualitativas, priorizando o engajamento dos estudantes e analisando o impacto dessas práticas no ambiente escolar.

Palavras-chave: arte/educação; culturas povos originários; música Maxakali; antropologia da educação; educação intercultural; práticas decoloniais.

Abstract

The dissertation *Between Songs and Knowledge: The Inclusion of Maxakali Indigenous Musicalities in Arts Education in Capitólio, MG*, addresses the impact of integrating Indigenous music into arts education in basic schools. Grounded in Law 11.645/2008, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous cultures, the research investigated inclusive educational practices at Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, in Capitólio, Minas Gerais.

The methodology included activities such as the construction of musical instruments, the practice of traditional Maxakali songs, and the appreciation of Indigenous artistic expressions. These actions aimed to promote cultural appreciation, respect for diversity, and students' awareness of the importance of Indigenous cultures. The study analyzed engagement and impact through participatory practices.

The results highlight the transformative role of Indigenous music in fostering a more inclusive school environment, strengthening empathy and respect for cultural diversity. The singing practices, for instance, enabled students to establish profound connections with Indigenous spiritual and ecological narratives. In addition, the use of audiovisual resources and interdisciplinary activities broadened students' understanding of the symbolic richness of Indigenous cultures.

The research concludes that the inclusion of Indigenous music in the curriculum contributes to deconstructing stereotypes, strengthening cultural identities, and promoting more equitable education. This process requires teacher training, contextualized pedagogical materials, and stronger involvement of Indigenous communities in educational planning. The study reinforces the importance of public policies that encourage decolonial practices in basic education, aligned with the recognition of Brazil's cultural plurality and the construction of a more inclusive society.

Keywords: arts/education; Indigenous cultures; Maxakali music; anthropology of education; intercultural education; decolonial practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelos de instrumentos construídos para o ensino de ocarina	55
Figura 2 – Estudantes manipulando a argila e modelando a ocarina.....	56
Figura 3 – Estudantes modelando a ocarina.....	56
Figura 4 – Aluna desenhando grafismos na ocarina.....	57
Figura 5 – Ocarinas com grafismos feitas pelos alunos.....	57
Figura 6 – Alunos demonstrando as ocarinas com grafismos e furos/embocadura.....	58
Figura 7 – Alunos assistindo a vídeo sobre a cultura Maxakali na sala audiovisual.....	59
Figura 8 – Alunos em momento de introspecção e relaxamento ao ouvir os cantos.	60
Figura 9 – Representação em desenho feito por um aluno dos cantos Maxakali.....	65
Figura 10 – Representação de uma aluna sobre como é cantar música povos originários	66
Figura 11 – Professores do Ensino Fundamental II escutando a pesquisadora.....	66
Figura 12 – Professores participando das práticas musicais originárias.....	67
Figura 13 – Professores participando das práticas de cantos originários.....	67
Figura 14 – Professores do Ensino Fundamental em audição da ocarina.....	68

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1 – Gráficos de pesquisa com educadores (anexo 1)

Tabela 2 - Plano de atividades (anexo 2)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FUCAM – Fundação Caio Martins

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGMUSI – Programa de Pós-graduação em Música

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REVISÃO DA LITERATURA.....	19
1.1 Multiculturalismo crítico.....	23
1.2 Contra-colonização e resistência epistêmica: perspectivas críticas.....	30
1.3 A Lei nº 11.645/2008: desafios e perspectivas	42
2. METODOLOGIA	47
2.1 Confecção de ocarinas.....	59
2.2 Cantos dos povos originários Maxakali.....	65
2.3 Curso de formação para educadores	68
3. RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO	70
3.1 Saberes sonoros dos povos originários.....	72
3.2 Impactos nas relações interpessoais e na dinâmica escolar.....	74
3.3 Implementação da Lei nº 11.645/2008 e síntese dos achados.....	76
3.4 Análise dos resultados	79
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

A música, como forma de expressão artística e cultural, desempenha um papel fundamental na construção da identidade de um povo, atuando como um veículo de transmissão de conhecimentos, valores e história entre as gerações. No contexto da rica diversidade cultural brasileira, a música povos originários se destaca como um elemento singular, expressando cosmovisões, histórias e saberes ancestrais que merecem ser conhecidos e valorizados. A Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e povos originários nas escolas, reforça a importância de se promover o diálogo intercultural e a valorização das diferentes matrizes que compõem a identidade brasileira.

No entanto, a inclusão da música povos originários no currículo escolar ainda enfrenta desafios, como a prevalência de uma abordagem eurocêntrica no ensino de artes e a falta de formação adequada dos professores para lidar com a temática povos originários. Diante dessa problemática, a presente pesquisa busca investigar o impacto da inserção da cultura/música povos originários no ensino de arte na educação básica, em colaboração com alunos e professores da Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, em Capitólio, Minas Gerais.

A música Maxakali, com suas melodias vocais, instrumentos característicos e profunda ligação com a natureza e a cosmologia, configura-se como uma valiosa ferramenta pedagógica para o ensino de artes e para a promoção de uma educação multicultural. Por meio da *pesquisa-ação*¹, busca-se analisar o impacto da inserção da música Maxakali nas aulas de artes, observando de que maneira essa prática pode influenciar alunos e professores, além de contribuir para a construção de um currículo mais representativo da diversidade cultural brasileira. A pesquisa utilizou *abordagens qualitativas*², priorizando o engajamento dos estudantes e analisando o impacto dessas práticas no ambiente escolar.

Esta pesquisa investiga o impacto da inserção da música do povo

Maxakali no ensino de Arte na educação básica. Realizado na Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, o estudo analisa como essa expressão artística singular, com suas melodias e cosmologia, influencia as percepções de alunos e professores. Utilizada como ferramenta pedagógica, a música Maxakali visa ampliar os horizontes estéticos e o conhecimento técnico-musical dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade.

O objetivo específico é analisar como essa prática contribui para a desconstrução de estereótipos sobre a cultura povos originários e fortalece o respeito à diversidade. A proposta se fundamenta em uma perspectiva intercultural e transdisciplinar, articulando saberes tradicionais com diferentes áreas do conhecimento para enriquecer o diálogo entre culturas e práticas educativas.

Outro objetivo fundamental da pesquisa é avaliar o impacto do curso de formação continuada oferecido aos professores participantes da pesquisa-ação, com foco na ampliação de competências pedagógicas para o ensino de conteúdos povos originários em artes, conforme as diretrizes da Lei nº 11.645/2008.

Por fim, a pesquisa visa também elaborar e testar estratégias didáticas contextualizadas para a integração da música Maxakali no currículo escolar, respeitando os saberes originários e promovendo uma prática pedagógica crítica e decolonial. A intenção é construir caminhos pedagógicos viáveis que permitam a presença legítima das musicalidades povos originários nos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma formação musical escolar mais plural e sensível às epistemologias outras.

Em consonância com essa perspectiva, outros autores defendem que a educação deve ser compreendida como um processo crítico e emancipatório. A inserção da música povos originários, nesse sentido, contribui para desafiar paradigmas hegemônicos, promovendo a valorização dos saberes tradicionais e ampliando o repertório epistemológico escolar.

O primeiro pilar baseia-se nas contribuições de Candau (2012, p. 235–250; 2016) sobre multiculturalismo crítico e educação intercultural, que fundamentam a discussão sobre a importância da inclusão da música povos

originários no currículo escolar. A autora argumenta que a educação intercultural deve promover o diálogo e a valorização da diversidade cultural, sendo a música povos originários uma ferramenta privilegiada para a efetivação desse processo. O segundo pilar articula as epistemologias de resistência (FANON, 2008; SAID, 2007; QUIJANO, 2005), que defendem a educação como processo crítico e emancipatório capaz de desafiar paradigmas hegemônicos e ampliar o repertório epistemológico escolar. O terceiro pilar mobiliza as teorias contemporâneas sobre identidade étnica povos originários (CUNHA, 1983; BARTH, 2011, p. 187–227; RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2020) para compreender como a vivência musical pode fortalecer identidades culturais e sensibilizar a comunidade escolar para o respeito à diversidade.

A presente pesquisa justifica-se por sua relevância em três dimensões interdependentes: teórica, pedagógica e sociopolítica. No plano teórico, a investigação se insere no campo dos estudos críticos sobre diversidade cultural e descolonização curricular, contribuindo para o aprofundamento das discussões acerca das epistemologias marginalizadas e de sua presença legítima nos espaços escolares. A articulação entre multiculturalismo crítico, epistemologias de resistência e teorias sobre identidade étnica oferece um arcabouço conceitual robusto para compreender a música não apenas como conteúdo artístico, mas como expressão de saberes complexos, históricos e cosmológicos que desafiam a hegemonia eurocêntrica do currículo tradicional.

Do ponto de vista pedagógico e sociopolítico, o estudo responde às demandas da Lei 11.645/2008 e às necessidades de transformação das práticas educacionais, propondo metodologias concretas para a valorização dos saberes tradicionais povos originários. A inserção da música Maxakali no ensino de arte configura-se como estratégia de contracolônização curricular que promove simultaneamente o desenvolvimento de competências musicais, a desconstrução de estereótipos e a formação de consciência crítica sobre a diversidade cultural brasileira, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e representativa.

O estudo foi desenvolvido com base na metodologia da pesquisa-ação,

considerada apropriada por permitir a participação ativa de alunos e professores tanto no processo investigativo quanto na construção do conhecimento. Além disso, essa abordagem possibilita uma intervenção direta no contexto escolar, com vistas à transformação da prática pedagógica. A escolha por esse método está fundamentada nas contribuições de Thiollent (2011, p. 20-35) e Tripp (2005, p. 443-466), que destacam seu potencial para a produção de um saber crítico e emancipador.

A metodologia incorporou elementos da observação participante antropológica, adaptada aos objetivos da pesquisa-ação educacional. É fundamental distinguir que, diferentemente da observação participante tradicional da antropologia - organizada fundamentalmente a partir da pesquisa de Malinowski, que prevê a descrição de determinado sistema social para compreender aspectos da alteridade das cosmovisões e suas categorias êmicas sem interferir significativamente no meio -, a observação participante associada à pesquisa-ação tem como objetivo explícito alterar e transformar o meio educacional investigado.

O método etnomusicológico foi empregado para a análise das práticas musicais Maxakali, seguindo os pressupostos teóricos de Seeger (2003) e Merriam (1964), que compreendem a música como fenômeno cultural total, indissociável de seus contextos sociais, cosmológicos e rituais. Esta abordagem permitiu uma compreensão mais profunda dos aspectos culturais, simbólicos e cosmológicos presentes nos cantos tradicionais, evitando reducionismos que separem a dimensão sonora de seus significados culturais.

A escolha pela pesquisa-ação para a presente investigação encontra-se profundamente enraizada em uma trajetória pessoal e profissional que ressoa com os princípios inerentes a esta metodologia. Com efeito, desde 2003, a atuação na educação musical, abrangendo diversas faixas etárias, foi moldada por vivências singulares, como a convivência na infância e adolescência com povos povos originários às margens do Rio São Francisco e, posteriormente, na Escola rural interna FUCAM (Fundação Caio Martins).

Neste último ambiente, a interação e o aprendizado mútuo com estudantes

originário diversas regiões constituíam a tônica. Tais experiências forjaram uma compreensão intrínseca da importância do diálogo, da participação ativa e da construção coletiva do conhecimento, elementos que se alinham perfeitamente com o caráter participativo e emancipatório da pesquisa-ação

Esta pesquisa não envolveu contato direto com territórios Maxakali nem trabalho de campo etnográfico junto às comunidades povos originários. O estudo baseou-se em fontes bibliográficas consolidadas sobre a cultura e música Maxakali, complementadas por materiais audiovisuais documentais previamente produzidos por pesquisadores e instituições que realizaram trabalhos etnográficos junto a esse povo em especial o livro cantos Cantos Tikmu'umn. Para Abrir o Mundo.

A opção metodológica de não realizar trabalho de campo direto junto aos Maxakali justifica-se por questões éticas, logísticas e pelo foco específico da pesquisa na aplicação pedagógica em contexto escolar não-povos originários. O objetivo central foi investigar como conhecimentos já sistematizados sobre a música Maxakali poderiam ser incorporados de forma respeitosa e pedagogicamente eficaz no ensino de artes.

A iniciativa tem como foco a Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, situada em Capitólio, Minas Gerais, envolvendo alunos e professores do 6º ano do ensino fundamental. O objetivo principal é analisar os efeitos da inserção da música Maxakali nas aulas de arte. A seleção dessa expressão cultural justifica-se por sua riqueza simbólica e pela forte conexão com a natureza e a cosmologia povos originários, aspectos capazes de despertar o interesse dos estudantes e fomentar a valorização da diversidade étnico-cultural.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos com base na estrutural da escritora Sônia Vieira (2009) e visa assegurar uma sequência lógica e coerente, permitindo o aprofundamento gradual da temática.

O Capítulo de introdução contextualiza o problema de pesquisa, apresenta a justificativa do estudo, define os objetivos gerais e específicos, e delinea a relevância da investigação no campo da educação intercultural. Este capítulo inicial estabelece o panorama geral da pesquisa, situando-a no contexto

das políticas educacionais brasileiras,

especialmente em relação à implementação da Lei nº 11.645/2008, e apresenta a estrutura organizacional da dissertação.

O capítulo 1 - Revisão da Literatura desenvolve o arcabouço teórico que fundamenta a investigação, articulando três eixos conceituais centrais: multiculturalismo crítico e educação, processos de contra-colonização e resistência epistêmica, e identidade étnica povos originários. Este capítulo examina as contribuições de autores como Henry A. Giroux, Vera Maria Candau, Walter D. Mignolo, Frantz Fanon, Edward Said, Aníbal Quijano, Manuela Carneiro da Cunha, entre outros, estabelecendo as bases teóricas para a compreensão das dinâmicas interculturais no contexto educacional brasileiro. O debate teórico apresentado fornece instrumentos conceituais para analisar criticamente as práticas pedagógicas e os processos de inclusão da música povos originários no currículo escolar.

O capítulo 2 – Metodologia apresenta detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, fundamentando a escolha pela pesquisa-ação como abordagem investigativa. Este capítulo descreve o campo empírico, caracteriza os participantes da pesquisa, explicita os instrumentos de coleta de dados e detalha as etapas do ciclo da pesquisa-ação implementado. Além disso, aborda os aspectos éticos da investigação e apresenta os procedimentos de análise dos dados, garantindo a transparência e a replicabilidade do estudo.

O Capítulo 3 - discussão dos resultados sintetiza os principais achados da pesquisa, retoma os objetivos propostos e avalia em que medida foram alcançados, apresenta as contribuições teóricas e práticas do estudo, identifica as limitações da investigação e propõe recomendações para futuras pesquisas e práticas pedagógicas. Este capítulo final também reflete sobre as implicações dos resultados para a implementação da Lei nº 11.645/2008 e para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis.

A conclusão retoma os principais achados da pesquisa, avaliando o alcance dos objetivos propostos e sintetizando as contribuições teóricas, metodológicas e práticas do estudo. Destaca-se a reflexão crítica sobre os

impactos da inserção das musicalidades povos originários Maxakali no ensino de artes, enfatizando tanto o papel transformador da música povos originários na formação de um ambiente escolar mais inclusivo quanto a necessidade de políticas públicas que assegurem a presença legítima dos saberes originários nos currículos escolares brasileiros.

Nesse sentido, a música Maxakali, compreendida como prática ritual, pedagógica e espiritual, reafirma-se como campo de conhecimento fundamental para pensar processos decoloniais em educação. Como aponta Tugny (2009), os cantos Maxakali não podem ser compreendidos apenas como “música”, mas como um sistema simbólico articulado à cosmologia, às práticas coletivas e à transmissão intergeracional de saberes. Essa perspectiva reforça a relevância da inserção dessas musicalidades no contexto escolar, não apenas como conteúdo estético, mas como ferramenta de reconhecimento, respeito e valorização da diversidade cultural.

CAPÍTULO 1: REVISÃO DA LITERATURA

As transformações sociais, políticas e epistemológicas que marcaram as últimas décadas do século XX e o início do século XXI têm exigido da academia e dos movimentos sociais uma revisão crítica dos paradigmas que orientam a compreensão da diversidade cultural, das relações de poder e dos processos identitários na contemporaneidade. No contexto brasileiro, essa necessidade se torna ainda mais premente quando consideramos a complexa trama de relações étnico-raciais que caracteriza nossa formação social, bem como os desafios impostos pela implementação de políticas educacionais voltadas ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural, especialmente após a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Este primeiro capítulo propõe-se a examinar três eixos teóricos fundamentais que se entrelaçam na construção de uma perspectiva crítica sobre educação, diversidade e identidade: o multiculturalismo crítico, a contra-colonização e resistência epistêmica, e a identidade étnica. Esses conceitos, longe de constituírem campos teóricos isolados, articulam-se em uma trama complexa de debates que questionam as estruturas hegemônicas de poder, saber e representação que permeiam tanto o ambiente escolar quanto a sociedade mais ampla.

A escolha desses três eixos teóricos não é fortuita. Eles representam, em conjunto, um movimento intelectual e político que busca superar as limitações das abordagens liberais da diversidade cultural, frequentemente reduzidas à celebração superficial das diferenças ou à inclusão meramente simbólica de grupos historicamente marginalizados. Em contraposição a essas perspectivas, os debates aqui apresentados propõem uma análise crítica das relações de poder que estruturam as hierarquias sociais, epistêmicas e culturais, apontando para a necessidade de transformações profundas nas práticas educacionais e nas formas de produção e legitimação do conhecimento (WALSH, 2009).

Os desafios na implementação das leis que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e povos originários demonstram a importância

do multiculturalismo crítico como primeiro eixo teórico. A questão central não é apenas incluir novos conteúdos, mas promover uma revisão epistemológica profunda que desafie as bases eurocêtricas do currículo e legitime saberes alternativos. É nesse ponto que o multiculturalismo crítico se mostra fundamental, oferecendo as ferramentas para que a educação se torne um espaço de transformação social e de empoderamento para sujeitos subalternizados.

A articulação entre esses pensadores revela que a contra-colonização não se limita à resistência política direta ao jugo colonial, mas constitui um movimento multifacetado que busca dismantlar as heranças coloniais em suas múltiplas dimensões. No campo educacional, essa perspectiva implica o questionamento radical dos fundamentos epistêmicos que orientam a produção e transmissão do conhecimento, bem como o reconhecimento da legitimidade de saberes povos originários, africanos, populares e outros conhecimentos subalternizados pelo projeto colonial moderno.

A perspectiva decolonial, nosso segundo eixo, aprofunda a crítica às estruturas coloniais de poder que persistem para além dos processos formais de descolonização política. As contribuições de Frantz Fanon, Edward Said e Aníbal Quijano oferecem lentes analíticas distintas, porém complementares, para compreender como o colonialismo deixou marcas profundas não apenas nas estruturas políticas e econômicas, mas também nos âmbitos psicológico, cultural e epistêmico. Fanon (2005) desvenda as feridas psicológicas do colonialismo e a necessidade de processos de desalienação para a reconquista da humanidade negada pelo sistema colonial. Said (2007) expõe os mecanismos discursivos que sustentam a dominação cultural, demonstrando como a representação do "Outro" funciona como poderosa ferramenta de controle e legitimação da superioridade ocidental. Quijano (2005), por sua vez, formula o conceito de "colonialidade do poder", argumentando que as estruturas de dominação racial e epistêmica persistem além do colonialismo formal, moldando as relações sociais na modernidade latino-americana.

O terceiro eixo teórico, focado no conceito de identidade étnica, oferece ferramentas analíticas fundamentais para compreender as dinâmicas

socioculturais e políticas dos povos povos originários no Brasil contemporâneo. As contribuições da antropologia têm sido decisivas para a superação de concepções essencialistas, que por muito tempo definiram os grupos étnicos a partir de critérios biológicos ou culturais estáticos (CUNHA, 2009). Em contraposição a essas visões, a identidade étnica é compreendida como construção social e histórica, permeada por relações de poder, políticas de reconhecimento e práticas culturais que a produzem e transformam continuamente.

A perspectiva relacional da identidade étnica, que enfatiza a importância das fronteiras sociais e dos processos de autoidentificação e identificação externa, revela-se particularmente relevante para compreender como os povos povos originários no Brasil contemporâneo têm resistido aos processos de assimilação e afirmado suas especificidades culturais e territoriais (BARTH, 1969). Essa abordagem permite superar tanto o primitivismo romântico, que congela os povos povos originários em um passado idealizado, quanto o evolucionismo linear, que os condena ao desaparecimento ou à assimilação completa à sociedade nacional.

A articulação entre o multiculturalismo crítico, a perspectiva decolonial e os estudos de identidade étnica forma uma base teórica robusta para analisar os desafios da educação em contextos de diversidade. Esses três eixos convergem em um ponto central: a crítica às estruturas hegemônicas de poder e saber que historicamente marginalizaram grupos sociais e seus conhecimentos. Juntos, eles não apenas denunciam essas estruturas, mas também apontam para a necessidade urgente de transformar as práticas pedagógicas e as políticas de reconhecimento da diversidade.

No contexto brasileiro, essa articulação teórica adquire relevância particular quando consideramos os desafios impostos pela implementação de políticas educacionais. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008) representam marcos legais importantes, mas sua efetivação demanda muito mais do que a simples inclusão de novos conteúdos. Conforme argumentam especialistas da área, exige-se uma revisão

epistemológica profunda que questione os fundamentos eurocêntricos do conhecimento escolar e reconheça a legitimidade de outras formas de saber (GOMES, 2012; CANDAU, 2008).

Os debates teóricos aqui apresentados oferecem subsídios fundamentais para essa tarefa, ao demonstrarem como a educação pode se constituir como espaço de resistência às estruturas coloniais de poder e como instrumento de empoderamento dos sujeitos historicamente subalternizados. O multiculturalismo crítico fornece as bases para uma pedagogia transformadora que articule diversidade cultural e justiça social. A perspectiva da contra-colonização e resistência epistêmica oferece ferramentas para questionar as hierarquias de saber que sustentam a hegemonia ocidental. E o conceito de identidade étnica permite compreender como os grupos subalternizados constroem e reconstroem suas identidades em contextos de dominação, resistindo aos processos de assimilação e afirmando suas especificidades culturais.

Essa trama conceitual ilumina os desafios contemporâneos da educação intercultural, e aponta para possibilidades de transformação que transcendem o âmbito escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual a diversidade cultural seja reconhecida não como obstáculo ao desenvolvimento, mas como riqueza fundamental da experiência humana. É nessa perspectiva que os debates teóricos aqui apresentados se articulam com as demandas políticas e sociais contemporâneas, oferecendo instrumentos conceituais para a construção de práticas educacionais verdadeiramente transformadoras.

Ao longo deste capítulo, examinaremos detalhadamente cada um desses eixos teóricos, explorando suas contribuições específicas e as formas como se articulam na construção de uma perspectiva crítica sobre educação, diversidade e identidade. Buscaremos demonstrar como esses debates, longe de constituírem exercícios meramente acadêmicos, oferecem ferramentas fundamentais para compreender e transformar as práticas educacionais em contextos marcados pela diversidade étnico-racial.

1. Multiculturalismo Crítico

O conceito de multiculturalismo crítico emerge como vertente teórica e pedagógica que transcende a mera valorização superficial da diversidade cultural, propondo uma abordagem crítica e transformadora das relações sociais, políticas e epistemológicas que permeiam o ambiente escolar e a sociedade. Em contraposição ao multiculturalismo liberal, frequentemente limitado à inclusão simbólica e celebratória das diferenças culturais – manifestada em eventos pontuais e datas comemorativas –, o multiculturalismo crítico articula a diversidade ao compromisso com a justiça social, ao reconhecimento de saberes historicamente marginalizados e à transformação das estruturas de poder no contexto educacional. Esta perspectiva tem adquirido relevância crescente em contextos educacionais marcados por desigualdades étnico-raciais, como o brasileiro, especialmente após a promulgação de legislações como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 (CANDAU, 2016, p. 28).

Um dos principais teóricos dessa abordagem é o norte-americano Henry A. Giroux, cuja produção acadêmica desde a década de 1980 constitui referência fundamental para a pedagogia crítica multicultural. Em obras como "Escola e Luta pela Democracia" (1986) e "Pedagogia e Política da Esperança" (1997), Giroux argumenta que a instituição escolar configura-se como espaço de disputa ideológica e política, no qual o conhecimento transmitido encontra-se permeado por relações de poder. Para o autor, o multiculturalismo deve transcender a simples representação de identidades e questionar criticamente quem define o conhecimento considerado válido, quais culturas são marginalizadas no currículo e como essas exclusões relacionam-se com processos históricos de dominação. Nessa perspectiva, Giroux propõe que a educação crítica deve promover o empoderamento dos sujeitos historicamente subalternizados, reconhecendo-os como agentes capazes de transformar sua realidade social. Sua contribuição principal reside na articulação entre diversidade cultural, identidade e democracia, posicionando o multiculturalismo como projeto político-pedagógico orientado à emancipação (GIROUX, 1997, p. 115).

No contexto brasileiro, destaca-se a contribuição teórica da educadora Vera Maria Candau, que sistematiza e amplia as proposições do multiculturalismo crítico à luz da realidade latino-americana. Em obras como "Educação e Multiculturalismo" (2002) e "Educação Intercultural: mediações e possibilidades" (2016), Candau propõe uma concepção de interculturalidade crítica, que busca promover o diálogo entre culturas em condições de equidade, superando visões essencialistas e assimétricas da diversidade. Para a autora, o multiculturalismo crítico implica o reconhecimento da diferença, e a transformação das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais que produzem e reproduzem desigualdades. Seu trabalho enfatiza a importância de considerar os sujeitos culturais em sua complexidade histórica, social e política, defendendo uma educação que reconheça e legitime os saberes povos originários, afro-brasileiros, camponeses, populares e feministas. Ao inserir sua proposta no debate educacional brasileiro, Candau contribui decisivamente para a implementação crítica das Leis 10.639/03 e 11.645/08, tornando sua obra referência fundamental na formação docente orientada à diversidade étnico-racial (CANDAU, 2002, p. 45).

O pensador argentino Walter Mignolo, vinculado ao campo do pensamento decolonial, oferece contribuição complementar e, simultaneamente, radical à discussão sobre multiculturalismo. Embora não utilize frequentemente o termo "multiculturalismo crítico", suas formulações sobre colonialidade do saber, epistemologias insurgentes e descolonização curricular dialogam diretamente com essa abordagem. Em obras como "A ideia de América Latina: a herança do colonialismo" (2005) e nos ensaios publicados no volume "A colonialidade do saber" (2005),

Mignolo critica o multiculturalismo liberal promovido pelos Estados modernos, considerando-o estratégia assimilacionista que tolera a diferença apenas enquanto esta não ameace a hegemonia do pensamento ocidental. Para o autor, é necessário superar o eurocentrismo epistêmico e reconhecer a legitimidade de saberes povos originários, africanos, andinos e outros conhecimentos subalternizados, construindo o que denomina "pluriversalidade"

– a coexistência de múltiplas formas de conhecimento e existência, sem relações de subordinação (MIGNOLO, 2005, p. 37). Seu pensamento tem contribuído para a ampliação da crítica multicultural, ao deslocar o foco das identidades culturais para as estruturas epistêmicas coloniais que regulam o saber e o poder.

1.2 Contra-colonização e Resistência Epistêmica: Perspectivas Críticas

A descolonização, enquanto processo histórico de libertação política das antigas colônias, não erradicou estruturas profundas de dominação e subalternização impostas pelo colonialismo. Emerge, nesse contexto, a necessidade de compreender processos que transcendem a independência formal, abarcando dimensões psicológicas, culturais, epistêmicas e estruturais da dominação colonial. Embora o termo "contra-colonização" não constitua uma categoria analítica consolidada por um único autor, sua utilização neste estudo fundamenta-se na articulação das contribuições teóricas de Frantz Fanon (2008), Edward Said (2007) e Aníbal Quijano (2005), que, em suas respectivas obras, desenvolveram conceitos correlatos para designar movimentos de resistência às estruturas coloniais persistentes. Fanon elabora a noção de "desalienação" como processo de reconquista da humanidade negada pelo colonialismo; Said desenvolve o conceito de "resistência cultural" como contraposição ao orientalismo; e Quijano formula a "descolonialidade" como superação da "colonialidade do poder". Este texto propõe analisar as dinâmicas da contra-colonização como síntese teórica desses aportes, compreendendo-a como movimento multifacetado que busca dismantelar as heranças coloniais em suas múltiplas dimensões.

As obras desses três pensadores oferecem lentes distintas, porém complementares, para compreender a luta contínua pela humanidade, pela representação autônoma e pela desarticulação das matrizes de poder coloniais que persistem na contemporaneidade. Situar esses autores é fundamental para apreender a riqueza de suas análises e compreender como suas contribuições se articulam na construção de uma perspectiva crítica sobre a contra-colonização.

Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra martinicano imerso na luta de libertação argelina, dissecou as feridas psicológicas do colonialismo e a necessidade de processos de desalienação para a reconquista da humanidade negada pelo sistema colonial. Aníbal Quijano (1930-2018), sociólogo peruano, formulou o conceito de "colonialidade do poder", argumentando que as estruturas de dominação racial e epistêmica persistem além do colonialismo formal, moldando a modernidade latino-americana através da imposição de padrões de poder eurocêntricos. Edward Said (1935-2003), intelectual palestino radicado no ocidente, desvendou os mecanismos discursivos que sustentam a dominação cultural, demonstrando como a representação do "Outro" funciona como poderosa ferramenta de controle e legitimação da superioridade ocidental.

Edward Said oferece uma perspectiva que complementa as análises de Fanon e Quijano, focando nos mecanismos culturais que sustentam a dominação. Enquanto Fanon examina os efeitos psíquicos no colonizado e Quijano as estruturas de poder, Said desvenda como essa dominação é legitimada por meio de representações. Em sua obra seminal, "Orientalismo", ele analisa como o Ocidente construiu uma imagem estereotipada do "Oriente", não como um reflexo da realidade, mas como projeção de seus próprios interesses. Said define o Orientalismo como "um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre 'o Oriente' e (a maior parte do tempo) 'o Ocidente'" (SAID, 2007, p. 14). Esse discurso, segundo ele, manifesta-se em diversas áreas, da academia à literatura, e funciona como uma matriz que justifica e naturaliza a dominação imperial.

Esse discurso orientalista funciona como uma poderosa ferramenta de controle. Ao definir o Oriente como exótico, irracional, passivo e atrasado, o ocidente justifica sua própria superioridade e sua missão civilizadora, legitimando a intervenção e a dominação imperial. O orientalismo, portanto, não é apenas um conjunto de ideias, mas "a instituição organizada para negociar com o oriente [...] como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o oriente" (Said, 1990, p. 15). Ele opera através de uma vasta rede de textos, instituições e práticas que produzem e reproduzem o conhecimento autorizado

sobre o Oriente, silenciando as vozes e perspectivas dos próprios orientais.

Em "Cultura e Imperialismo", Said expande sua análise, mostrando como a própria cultura ocidental, incluindo grandes obras literárias, está profundamente imbricada com a experiência imperial (SAID, 1995). Ele propõe uma "leitura contrapontística", que busca ler os textos canônicos que dizem explicitamente, e também pelo que silenciam ou marginalizam sobre a realidade colonial. A contra-colonização cultural envolve, então, resgatar as narrativas suprimidas, dar voz às experiências dos colonizados e desafiar a autoridade cultural do Ocidente, afirmando a validade e a riqueza das culturas não-ocidentais.

A contribuição de Said para a contra-colonização reside, fundamentalmente, na sua análise do poder do discurso e da representação. Ele demonstra como a dominação cultural é um pilar essencial do imperialismo e como a luta pela libertação deve incluir a batalha pelas narrativas e pela autoridade de representar a si mesmo. A insurgência contra-hegemônica, protagonizada por intelectuais e artistas do mundo colonizado, torna-se uma forma vital de desafiar o legado colonial e construir novas formas de identidade e conhecimento.

Aníbal Quijano, por sua vez, introduz o conceito de "colonialidade do poder" para explicar a persistência das estruturas de dominação para além do fim do colonialismo histórico. Para Quijano, a modernidade e o capitalismo global estão intrinsecamente ligados à experiência colonial iniciada com a conquista da América. Um eixo fundamental desse padrão de poder é "a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça", que estabeleceu hierarquias duradouras e associou o trabalho não assalariado (servidão, escravidão) às "raças" colonizadas (QUIJANO, 2005, p. 117).

O eurocentrismo, como perspectiva hegemônica de conhecimento, impôs seus paradigmas e categorias como universais, relegando os saberes não-europeus a uma condição de subalternidade e atraso. Essa perspectiva "naturaliza as diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça" e promove uma "distorcida relocalização temporal", onde o não-europeu é sempre o passado, o primitivo (QUIJANO, 2005, p. 127). Diante dessa

configuração, Quijano propõe a "descolonialidade do saber" como processo de questionamento e superação dos padrões epistêmicos eurocêntricos, reconhecendo a legitimidade de outras formas de conhecimento historicamente subalternizadas. Essa descolonialidade epistêmica - que neste estudo compreendemos como movimento de resistência às estruturas coloniais do conhecimento - torna-se, assim, uma tarefa urgente para a construção de epistemologias verdadeiramente plurais e democráticas.

Na América Latina, a colonialidade do poder manifestou-se na formação de "Estados independentes e sociedades coloniais" (Quijano, 2005, p. 134). As elites crioulas, embora buscassem a independência política, mantiveram as estruturas internas de dominação racial e a dependência cultural e econômica em relação à Europa. A imposição do modelo eurocêntrico de Estado-nação sobre sociedades profundamente heterogêneas e marcadas pela hierarquia racial impediu a construção de projetos nacionais verdadeiramente inclusivos e democráticos. A colonialidade, portanto, continua a ser um obstáculo fundamental à plena realização da soberania e da cidadania na região (Quijano, 2005, p. 136). As perspectivas de Frantz Fanon, Edward Said e Aníbal Quijano, embora distintas em seus enfoques e contextos, convergem na compreensão da contra-colonização como um processo complexo e inacabado, que transcende a mera independência política.

Frantz Fanon oferece uma análise profundamente psicológica e existencial da opressão colonial, revelando como o colonialismo não apenas explora economicamente, mas desumaniza psiquicamente o colonizado. Em "Pele Negra, Máscaras Brancas" (1952), Fanon desvenda o complexo de inferioridade imposto pelo sistema colonial, demonstrando como o colonizado internaliza os valores do colonizador e desenvolve uma alienação identitária que o leva a rejeitar sua própria cultura e a buscar o "embranquecimento" como forma de aceitação social. Para Fanon, essa alienação é uma violência psíquica que fragmenta a personalidade do colonizado, forçando-o a usar "máscaras brancas" para navegar em um mundo que nega sua humanidade. A desalienação, portanto, torna-se um processo fundamental de reconquista da dignidade e da humanidade

negadas pelo colonialismo. Em "Os Condenados da Terra" (1961),

Fanon radicaliza sua análise ao argumentar que a violência revolucionária pode ser não apenas legítima, mas necessária como resposta à violência estrutural do sistema colonial. Para ele, a violência do oprimido é um ato de reconquista da humanidade, um processo catártico que permite ao colonizado romper definitivamente com a condição de subalternidade e afirmar-se como sujeito histórico. Essa dimensão psicológica da libertação é central para compreender como a contra-colonização deve operar não apenas no plano político, mas também no âmbito da subjetividade e da reconstrução identitária.

Edward Said desvela as artimanhas do discurso colonial e aponta para a importância da luta pela representação e pela desconstrução das narrativas hegemônicas. Sua análise do orientalismo como sistema de representação que justifica a dominação cultural complementa a perspectiva fanoniana ao mostrar como o poder colonial opera através da produção de conhecimento e da construção de imagens estereotipadas do "Outro".

Aníbal Quijano, por fim, revela a profundidade das estruturas de poder e saber coloniais que continuam a moldar o presente, exigindo uma descolonização epistêmica e estrutural. Seu conceito de "colonialidade do poder" demonstra como as hierarquias raciais e epistêmicas persistem para além do fim formal do colonialismo, moldando as relações sociais na modernidade latino-americana. Suas contribuições convergem na compreensão de que a verdadeira descolonização exige uma transformação radical que abarca desde a subjetividade individual até as estruturas globais de poder e conhecimento.

1.3 Identidade Étnica

A identidade étnica constitui conceito fundamental para a compreensão das dinâmicas socioculturais e políticas dos povos originários no Brasil contemporâneo. Distanciando-se de concepções essencialistas, a identidade étnica é compreendida como construção social e histórica, permeada por relações de poder, políticas de reconhecimento e práticas culturais que a produzem e transformam continuamente. No campo antropológico brasileiro, pesquisadoras

como Manuela Carneiro da Cunha, Alcida Rita Ramos e Joana Cabral de Oliveira têm contribuído significativamente para a elaboração crítica e contextualizada desse conceito, especialmente em relação à situação dos povos povos originários no Brasil contemporâneo.

A identidade étnica emerge como um conceito de crucial importância para a análise das complexas dinâmicas socioculturais e políticas que envolvem os povos povos originários no Brasil contemporâneo. Longe de ser uma essência imutável ou um conjunto fixo de traços culturais ou biológicos, a identidade étnica é aqui compreendida como uma construção social, histórica e relacional. Ela se forja e se refaz continuamente na interação entre o grupo e a sociedade envolvente, sendo atravessada por relações de poder, disputas por reconhecimento, políticas estatais e pelas próprias práticas culturais que a significam e ressignificam.

A superação de visões essencialistas, que por muito tempo buscaram definir o “índio” a partir de critérios biológicos ou culturais estáticos, é um passo fundamental para apreender a vitalidade e a agência dos povos povos originários na atualidade. Como adverte Cunha (1983,p.113). “A ideia de um grupo étnico como uma unidade racial pura é insustentável diante da miscigenação histórica, sendo um critério relegado ao senso comum, mas desprovido de validade analítica. A identidade não reside em uma suposta pureza de sangue ou em características somáticas fixas”.

Da mesma forma, o critério cultural, que sucedeu o biológico, também se mostra limitado quando aplicado de forma estática. Definir um grupo étnico apenas pelos traços culturais que exhibe – como língua, religião ou técnicas – ignora a dinâmica inerente à cultura e a capacidade de adaptação e transformação dos grupos. A contribuição de Cunha (1983, p. 115-118) é central para deslocar o foco da análise das características intrínsecas (biológicas ou culturais) para as relações sociais que definem as fronteiras do grupo. Inspirada em Fredrik Barth, a autora enfatiza que a identidade étnica é fundamentalmente uma questão de organização social, baseada na autoidentificação dos membros e na identificação por outros como uma categoria distinta. Um mesmo grupo pode apresentar traços

culturais distintos conforme o contexto, sem que isso implique perda de identidade, pois a cultura não é um pressuposto fixo, mas sim um produto dinâmico da organização social do grupo. O crucial é como o grupo se vê e é visto em relação a outros grupos. Nessa perspectiva, a identidade étnica povos originários torna-se "exclusivamente função da auto-identificação e da identificação pela sociedade envolvente". Este duplo reconhecimento – interno e externo – é o que constitui a identidade, independentemente da manutenção ou alteração de traços culturais específicos ao longo do tempo.

Cunha também analisa como essa noção relacional foi incorporada, ainda que com ambiguidades, pela legislação brasileira, como no Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973). O artigo 3º da lei, ao definir índio, remete à ideia de que o fundamental é “considerar-se e ser considerado como tal” (Cunha, 1983, p. 117), refletindo a importância do critério da identificação mútua, embora a aplicação prática dessa definição seja complexa e permeada por interesses políticos e econômicos.

A autora alerta, contudo, para a manipulação ideológica das noções de origem e tradição. Embora os grupos étnicos se percebam como contínuos historicamente e portadores de tradições distintas, essas narrativas sobre origem e continuidade são, em si, “elaborações ideológicas” que sustentam a identidade, mas não constituem seu fundamento último, que reside na relação de identificação (Cunha, 1983, p. 117). A identidade é, assim, um campo de disputas simbólicas e políticas.

A abordagem de Cunha oferece ferramentas analíticas poderosas para entender como as identidades povos originários se afirmam e são negociadas no contexto de contato com a sociedade nacional, resistindo a tentativas de assimilação ou de definição externa baseada em critérios ultrapassados. A identidade é performativa, construída na relação e na luta por reconhecimento.

Ramos expande a análise da identidade étnica ao situá-la no quadro mais amplo do “Indigenismo”, que ela redefine, inspirada no Orientalismo de Edward Said, como um vasto campo político e ideológico que molda as percepções e relações entre povos originários e a sociedade nacional (Ramos, 2012, p.

27-28). O Indigenismo não se limita às políticas estatais, mas abrange o imaginário social, a mídia, a academia, as ONGs e a própria atuação povos originários.

Para Ramos, o “índigena” no contexto americano é, em grande medida, uma construção desse campo indigenista, funcionando como um espelho, frequentemente invertido, da identidade nacional (Ramos, 2012, p. 28). A forma como a sociedade nacional representa e se relaciona com os povos povos originários revela aspectos profundos e muitas vezes ocultos do seu próprio ethos e das suas contradições.

Diferentemente do Orientalismo de Said, onde o Outro é construído à distância, Ramos argumenta que o Indigenismo nas Américas envolve a participação ativa dos próprios povos originários (Ramos, 2012, p. 28-29). Os povos povos originários não são meros objetos passivos dessa construção; eles agem, reagem, se apropriam de conceitos (como o de “cultura”) e os utilizam em suas lutas por reconhecimento e autodeterminação, contribuindo para moldar o próprio campo indigenista.

A autora destaca a profunda ambivalência que marca as relações interétnicas no Brasil (Ramos, 2012, p. 31). Por um lado, há um discurso de inclusão simbólica do índio na formação nacional (a fábula das três raças) e legislações protetivas; por outro, persistem práticas de violência, espoliação e tentativas de assimilação, revelando uma “esquizofrenia” na política e na sociedade.

Essa ambivalência gera um terreno fértil para a proliferação de imagens estereotipadas e contraditórias do índio, desde o “nobre selvagem” até o entrave ao progresso. Ramos analisa como diferentes atores (Estado, Igreja, ONGs, mídia) constroem suas próprias versões do “índio”, muitas vezes criando um “índio hiper-real” (Ramos, 2012, p. 30), que corresponde mais às expectativas externas do que à realidade vivida pelos próprios povos originários.

A identidade étnica, nesse contexto, é forjada em meio a essa complexa teia de representações, poder e ambivalência. A luta povos originários por reconhecimento passa necessariamente pelo confronto com essas imagens e pela

afirmação de suas próprias narrativas e projetos políticos, desafiando as categorias impostas pelo Indigenismo.

A análise de Ramos sobre o Indigenismo como um “orientalismo americano” oferece uma perspectiva crítica fundamental para entender como as identidades povos originários são construídas e disputadas no cenário nacional, revelando as intrincadas relações entre etnicidade, poder e a própria formação da identidade brasileira.

Oliveira, por meio de sua pesquisa etnográfica aprofundada, especialmente com os Wajãpi, contribui para a discussão da identidade étnica ao iluminar os processos concretos de construção de categorias de alteridade e diferenciação no nível local. Embora seu foco principal possa não ser a definição teórica da identidade étnica per se, seu trabalho demonstra como as fronteiras entre “nós” e “outros” são elaboradas e negociadas na prática cotidiana e nas cosmologias povos originários.

Em sua análise sobre os desafios da comparação antropológica, Oliveira (2020, p. 179) discute criticamente a criação de um “fosso entre Nós e Eles”, um problema recorrente na etnografia que tende a homogeneizar tanto o “Ocidente” quanto os povos estudados. Essa reflexão é pertinente para pensar como as identidades são frequentemente definidas por oposição e como essas oposições podem obscurecer a complexidade interna dos grupos.

A autora demonstra, a partir da língua Wajãpi, como as próprias categorias linguísticas podem marcar distinções cruciais, como a diferenciação entre um “nós inclusivo” (que abrange o interlocutor) e um “nós exclusivo” (que o exclui) (Oliveira, 2020, p. 180). Essa nuance linguística aponta para a sofisticação dos modos povos originários de conceber pertencimento e alteridade, indo além de dicotomias simplistas.

Ao analisar as categorias Wajãpi de “inimigos” (ãpã), associadas à alteridade máxima e ao canibalismo, Oliveira (2020, p. 185) revela como a definição do “outro” radical é fundamental para a constituição do próprio grupo. A identidade se constrói também na definição daquilo que ela não é, daquilo que representa a ameaça ou a diferença irreduzível.

A discussão sobre a “distância como marca de alteridade” (Oliveira, 2020, p. 187) em contextos Tupi, relacionada à posição ontológica do outro na relação matador-vítima, reforça a ideia de que a identidade é relacional e situacional. A proximidade e a distância, tanto física quanto social ou cosmológica, são elementos chave na definição das fronteiras étnicas e das relações intergrupais.

O trabalho etnográfico de Oliveira, ao detalhar as cosmologias e práticas sociais povos originários, oferece um contraponto fundamental às abordagens mais generalizantes. Ele mostra como a identidade étnica não é apenas uma categoria abstrata, mas algo vivido, negociado e performado em contextos específicos, envolvendo relações complexas com humanos e não-humanos, e sendo informada por ontologias particulares.

As contribuições de Manuela Carneiro da Cunha, Alcida Rita Ramos e Joana Cabral de Oliveira, embora com focos e abordagens distintas, convergem na compreensão da identidade étnica povos originários como um fenômeno dinâmico, relacional e politicamente carregado. Elas nos afastam de visões essencialistas e nos aproximam de uma análise que valoriza a agência povos originários, as relações de poder e os contextos históricos e sociais.

Compreender a identidade étnica como construção social e histórica é fundamental para analisar as lutas contemporâneas dos povos povos originários no Brasil por direitos territoriais, reconhecimento cultural e autonomia política. A afirmação de suas identidades é um ato político de resistência contra processos históricos de violência, espoliação e tentativas de assimilação, e um pilar para a construção de futuros possíveis a partir de seus próprios termos.

Portanto, a identidade étnica é um campo vivo de disputas, negociações e afirmações. As análises dessas três autoras oferecem um arcabouço teórico e etnográfico robusto para abordar essa complexidade, reconhecendo os povos povos originários como sujeitos de sua própria história e protagonistas na contínua (re)construção de suas identidades no Brasil contemporâneo.

A escolha dos eixos teóricos que fundamentam esta dissertação – a dinâmica da contra-colonização analisada por Frantz Fanon, Edward Said e Aníbal Quijano, e a construção social e relacional da identidade étnica, conforme

elaborada por Manuela Carneiro da Cunha, Alcida Rita Ramos e Joana Cabral de Oliveira – justifica-se pela necessidade de um arcabouço crítico robusto para investigar o potencial da música povos originários como ferramenta pedagógica e política no contexto educacional brasileiro.

Compreender a música como expressão cultural, e como estratégia prática de resistência e afirmação identitária, exige o diálogo com as teorias que desvelam as estruturas persistentes da colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005, p. 117 [p. 201]) e as formas como os sujeitos oprimidos lutam por sua humanidade (Fanon, 2008, p. 181). Simultaneamente, a análise da identidade étnica como processo dinâmico de auto e heteroidentificação (Cunha, 1983, p. 118), atravessado pelas complexas relações de poder e representação inerentes ao campo indigenista (Ramos, 2012, p. 28) e manifesto em práticas e cosmologias específicas (Oliveira, 2020, p. 185), permite situar a música como elemento central na negociação de pertencimentos e na contestação de estereótipos.

Assim, a música povos originários, particularmente a Maxakali neste estudo, emerge como um locus privilegiado para a contracolônização do currículo de artes, funcionando como ponte para o diálogo transdisciplinar, estratégia pedagógica para a valorização de epistemologias outras e instrumento de resistência cultural e política na educação básica.

1.4 .Cultura dos povos maxakalis em Minas Gerais

Os Maxakali, que se autodenominam Tikmũ'ũn (que significa "nós, humanos"), são um povo povos originários que habita o nordeste de Minas Gerais, especificamente nas Terras Povos Originários Água Boa e Pradinho, no município de Bertópolis, Vale do Mucuri (TUGNY, 2011, p. 23; ALVARENGA, 2007, p. 15). Com uma população de aproximadamente 1.500 pessoas, os Tikmũ'ũn pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e mantêm viva sua língua materna, embora muitos também falem português (POPOVICH; POPOVICH, 2005, p. 12). Historicamente, foram denominados por diferentes etnônimos pelos colonizadores, incluindo Monoxó, Kumanaxó e Kapoxó, sendo o termo "Maxakali" uma designação externa que se consolidou na literatura antropológica e nos documentos oficiais (RUBINGER, 1980, p. 89; PARAÍSO, 1992, p. 134).

Apesar das pressões históricas de colonização, desterritorialização e contato com a sociedade envolvente, os Tikmũ'ũn mantêm uma rica vida cerimonial centrada nos rituais dos yãmĩyxop (espíritos), onde a música, os cantos e as práticas rituais desempenham papel fundamental na cosmologia, na organização social e na transmissão de conhecimentos ancestrais (VIEIRA, 2010, p. 67; SILVA, 2019, p. 45). Sua resistência cultural manifesta-se através da preservação de práticas tradicionais que articulam território, espiritualidade e identidade étnica, constituindo um complexo sistema de saberes que transcende a dicotomia ocidental entre natureza e cultura (CAMPELO, 2018, p. 112; MAXAKALI et al., 2008, p. 28).

Originalmente, os Maxakalí ocupavam uma vasta área entre os rios Pardo e Doce, abrangendo o sudeste da Bahia, o nordeste de Minas Gerais e o norte do Espírito Santo. Atualmente, os remanescentes vivem em duas áreas povos originários principais em Minas Gerais: Água Boa e Pradinho, unificadas na Terra Povos Originários Maxakalí, no município de Bertópolis, no Vale do Mucuri. Em 1997, a população somava 802 indivíduos, divididos entre Água Boa (415) e Pradinho (387). A população sofreu decréscimo devido a conflitos com fazendeiros e problemas de saúde, como desidratação, disenteria, infecções e anemia, além de violência e assassinatos. Apesar desses desafios, a comunidade Maxakalí demonstra resiliência na manutenção de suas práticas culturais e sociais.

A língua Maxakalí pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. Em Água Boa, onde o contato com a sociedade não povos originários é mais antigo, observa-se maior fluência no uso do português, ainda que a comunicação interna seja predominantemente realizada na língua nativa. Já em Pradinho, o domínio do português é mais restrito, sobretudo entre mulheres e crianças, que utilizam majoritariamente a língua Maxakalí em suas interações cotidianas.

predominantemente em Maxakalí. A preservação da língua é um pilar fundamental da identidade Maxakalí, sendo um veículo essencial para a transmissão de mitos, cantos e conhecimentos ancestrais.

O contato dos Maxakali com os não povos originários remonta ao século

XVI, intensificando-se a partir do século XVIII com o avanço da colonização e a busca por terras de mineração em Minas Gerais. Nesse contexto, os Maxakali foram pressionados e muitos foram aldeados compulsoriamente pelas autoridades coloniais. No século XIX, em um cenário de conflitos interétnicos fomentados pela política colonial de “dividir para governar”, os Maxakali foram cooptados como trabalhadores e soldados para enfrentar outros povos da região, entre eles os Krenak, os Aimoré e outros grupos pertencentes ao tronco Macro-Jê (PARAÍSO, 1992; RUBINGER, 1980). O SPI (Serviço de Proteção ao Índio) atuou na região no início do século XX para mediar conflitos entre os povos originários e os construtores da Estrada de Ferro Bahia-Minas, inserindo os Maxakali na lógica do Estado republicano. A relação com a sociedade não povos originários tem sido marcada por desafios estruturais — incluindo pressões territoriais, políticas assimilacionistas e preconceitos —, mas também por uma persistente resistência cultural e pela notável capacidade de adaptação e ressignificação de elementos externos no fortalecimento de suas próprias tradições.

Para os Maxakalí, a música é indissociável dos mitos e rituais, sendo um elemento central em sua cosmologia e um meio de comunicação com o mundo espiritual. A dissertação de Alvarenga (2007, p. 85-120), “Música na cosmologia maxakali: Um olhar sobre um ritual do Xũnĩm - uma partitura sonoro-mítico-visual”, explora essa relação profunda. Alvarenga (2007) destaca que a música Maxakalí não é fixada em suportes, como partituras ocidentais, mas “congela histórias na memória coletiva”, revelando-se e esvaindo-se, provocando transformações e revelando seres. Os cantos são lidos por um registro abstrato, relacionado à ontologia, ou seja, à qualidade e estado do ser e dos seres. A autora propõe uma “partitura sonoro-mítico-visual” como ferramenta analítica para visualizar as camadas da cosmologia nativa, conciliando uma visão global com o detalhamento dos componentes do ritual. Essa abordagem permite compreender a complexidade da música Maxakalí, que transcende a mera sonoridade para se manifestar como um sistema de significados e interações com o cosmos. Para os Maxakalí, onde os não-povos originários enxergam notas, eles

podem enxergar seres; onde há sustentidos e bemóis, podem haver cores; e movimentos podem ser danças corporais (Alvarenga, 2007). Essa perspectiva demonstra a profunda diferença na concepção de música e sua função social e espiritual entre os Maxakalí e a sociedade ocidental.

Os cantos Maxakalí constituem composições complexas que integram palavras da língua Maxakalí atual, termos em *monãyxop 'ãktux* (“fala dos antigos” – vocabulário arcaico preservado exclusivamente em cantos e narrativas míticas) e vocalises. Estes últimos, em especial, são compreendidos como uma espécie de linguagem de mediação, entre os homens e os *yãmiy* (espíritos), considerados os verdadeiros donos do canto (VIEIRA, 2010). A música, portanto, não se reduz a manifestação estética, mas configura-se como um meio de interação direta com o sobrenatural, permitindo a comunicação e a influência sobre os *yãmiy*. Novos cantos são constantemente adquiridos em experiências de encontro com o “outro” — em viagens, caçadas ou mesmo em situações de conflito — e são incorporados ao repertório coletivo, ampliando o campo de conhecimento e a memória cultural do grupo.

A transmissão dos saberes musicais entre os Maxakali está profundamente ligada às vivências culturais e rituais, diferenciando-se dos modelos pedagógicos ocidentais. Nesse universo, o aprendizado não se apoia em notas, acordes ou compassos, mas na participação em cerimônias e na comunicação com os *yãmiy* (espíritos) por meio do canto. A prática sonora constitui um processo formativo, no qual as crianças, desde cedo, assimilam os repertórios sagrados dos *yãmiyxop*, unindo aprendizado, espiritualidade e pertencimento coletivo.

Nesse horizonte, destaca-se a dissertação de Silva (2019), apontada em pesquisas como contribuição significativa para compreender a relação das crianças Maxakali com a experiência musical e com a constituição da pessoa. A educação entre os Maxakalí, está intrinsecamente ligada às suas práticas xamânicas e à sua cosmologia. Marina Guimarães Vieira (2010), em seu ensaio “A gente não faz mais guerra, agora a gente está pensando’: xamanismo e educação escolar entre os Maxakali”, argumenta que, assim como os cantos

rituais são utilizados para "pacificar os espíritos", a escrita é empregada para "pacificar os brancos". Essa perspectiva revela uma

estratégia de adaptação e resistência cultural, onde a educação formal e a escrita são ressignificadas dentro de sua própria lógica cultural.

Os yãmiy são centrais na vida Maxakalí, e o conhecimento xamânico é transmitido através de rituais e cantos. O repertório de cantos é um patrimônio familiar, passado de geração em geração, e novos cantos são constantemente incorporados, trazendo novos conhecimentos e mundos (Vieira, 2010). A escola, nesse contexto, torna-se um espaço onde a cultura Maxakalí é reafirmada e atualizada, e a língua materna, juntamente com os cantos rituais, são elementos fundamentais para a manutenção da identidade e da "autenticidade povos originários" (Vieira, 2010). A inserção da escola na aldeia, portanto, não representa uma assimilação passiva da cultura ocidental, mas uma ferramenta para a continuidade e fortalecimento das tradições Maxakalí em um mundo em constante transformação.

A cultura dos povos Maxakali em Minas Gerais é um exemplo notável de resistência e riqueza cultural. Sua música, intrinsecamente ligada à cosmologia e ao xamanismo, constitui um pilar fundamental para a comunicação com o mundo espiritual e a transmissão de conhecimentos ancestrais. Os cantos Yãmĩy representam a materialização sonora de saberes cosmológicos complexos, funcionando como ponte entre o mundo humano e o universo dos espíritos (TUGNY, 2011; ALVARENGA, 2007). A educação, tanto a tradicional quanto a escolar, é um processo imersivo que visa à formação integral do indivíduo dentro dos valores e saberes Maxakali, articulando práticas rituais, transmissão oral e vivências comunitárias que fortalecem a identidade étnica e a continuidade cultural (SILVA, 2019; CAMPELO, 2018).

A capacidade de adaptar e ressignificar elementos externos, como a escrita, para fortalecer suas próprias tradições demonstra a vitalidade e a dinamicidade dessa cultura. A compreensão da cultura Maxakalí, especialmente em suas manifestações musicais e educacionais, é essencial para valorizar a diversidade cultural brasileira e reconhecer a importância de preservar e apoiar

as comunidades povos originários em sua luta pela autonomia e pela manutenção de suas identidades.

A integração dos cantos yãmiy no currículo escolar justifica-se plenamente pela sua função intrínseca na cosmologia e na educação, conforme evidenciado nos estudos de Alvarenga (2007) e Vieira (2010). Para os Maxakalí, a música, e em particular os cantos yãmiy, transcende a mera expressão artística, sendo um veículo fundamental para a comunicação com o mundo espiritual, a transmissão de conhecimentos ancestrais e a formação da pessoa. Alvarenga (2007) ressalta que esses cantos "congelam histórias na

memória coletiva" e são indissociáveis dos mitos e rituais, atuando como uma "partitura sonoro-mítico-visual" que revela as camadas da cosmologia nativa.

Além disso, Vieira (2010) argumenta que, assim como os cantos rituais são usados para "pacificar os espíritos", a escrita e, por extensão, a educação formal, podem ser empregadas para "pacificar os brancos", ressignificando o ambiente escolar como um espaço de reafirmação cultural. Dessa forma, a inclusão dos cantos yãmiy respeita e valoriza a identidade cultural Maxakalí, e também fortalece a transmissão de saberes sagrados e a resiliência cultural, transformando a escola em um ambiente que reflete e perpetua a rica herança cultural desse povo.

No campo da pesquisa e trabalhos com culturas povos originários, destacam-se as contribuições de Rosângela Tugny, Magda Pucci e Oliveira. Rosângela Tugny, professora e pesquisadora da música povos originários, com estudos datados de 2013 e 2014, aprofunda-se na relação entre o canto e a cosmologia povos originários. Em sua obra "Música povos originários: uma abordagem intercultural", ela explora como melodias, ritmos e letras expressam a profunda conexão dos povos originários com a natureza, seus ancestrais e o universo espiritual. Tugny defende que o canto povos originários é uma forma de comunicação sagrada, que permite a integração cósmica e a harmonia com as forças naturais, além de analisar a estrutura musical do canto, suas escalas, modos e ritmos característicos. Suas experiências com o registro de sonoridades povos

originários evidenciam a inseparável ligação entre essas manifestações artísticas, o meio ambiente, a espiritualidade e a luta pelos direitos dos povos povos originários.

Magda Pucci, musicista e membro do grupo Mawaca, é uma figura proeminente com diversos livros e cursos sobre música povos originários para educadores. Em sua pesquisa "A música na cultura povos originários" (2006), Pucci enfatiza a importância vital do canto como um meio de transmissão de conhecimentos, histórias e tradições, concebendo-o como a própria memória viva de um povo. Ela ressalta a vasta diversidade de estilos e gêneros musicais presentes nas culturas povos originários, demonstrando a adaptabilidade do canto a variados contextos sociais, desde cerimônias solenes até canções de trabalho e ninar. Pucci sublinha que a música povos originários constitui uma fonte inesgotável de conhecimento e beleza, que deve ser preservada e compartilhada com as futuras gerações. Suas contribuições também fundamentaram atividades práticas na educação, como a apreciação artística de manifestações culturais povos originários, conforme indicado em trabalhos de 2014.

Já Oliveira (2016) é referenciado no contexto da implementação da Lei 11.645/2008, em diálogo com Ficher (2017). Essa lei é crucial por tornar obrigatório o ensino das culturas afro-brasileiras e povos originários no currículo escolar brasileiro. A menção a Oliveira sublinha a relevância de sua contribuição para as discussões sobre a inserção da música povos originários na educação. Essa abordagem visa gerar conhecimento, e também subsidiar políticas públicas que promovam a valorização das culturas originárias e combatam ativamente a discriminação, alinhando-se aos esforços para garantir o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural do Brasil. As obras de Tugny e Pucci convergem na defesa da importância da preservação e valorização do canto povos originários como patrimônio cultural^{1.5}. A lei nº 11.645/08: desafios e perspectivas

A educação brasileira, historicamente, tem enfrentado o desafio de construir e desconstruir identidades, frequentemente negligenciando as ricas contribuições dos povos originários e da população afrodescendente. Nesse

contexto, a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, representa um marco legislativo fundamental. Essa legislação, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e a Lei nº 10.639/03, estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e povos originários em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados. O objetivo central é promover uma educação mais inclusiva e plural, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, combatendo o racismo e o preconceito e fomentando o respeito às diferentes manifestações culturais.

Contudo, a Lei nº 11.645/08 não surgiu isoladamente, mas sim como um desdobramento e aprimoramento de iniciativas anteriores que buscavam a inclusão da temática étnico-racial no currículo escolar. Sua precursora direta foi a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. A normativa de 2008 ampliou o escopo dessa obrigatoriedade, incorporando explicitamente a história e cultura povos originários, reconhecendo a dívida histórica e a necessidade de reparação para com esses povos, que foram sistematicamente marginalizados e invisibilizados no processo de formação da nação.

Ademais, a criação dessa legislação reflete um longo processo de lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros e povos originários, que há décadas clamavam por uma educação que espelhasse a verdadeira composição demográfica e cultural do Brasil. A lei é, portanto, fruto de um amadurecimento da consciência social e política sobre a importância de descolonizar o currículo e de promover uma educação antirracista e plural. O Congresso Nacional, ao aprová-la, e o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao sancioná-la, demonstraram um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as identidades sejam respeitadas e valorizadas.

Nesse sentido, o propósito primordial da Lei nº 11.645/08 é resgatar e difundir o conhecimento sobre a história e a cultura dos povos povos originários e afro-brasileiros, que foram por muito tempo silenciados ou distorcidos nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas. A legislação busca ir além da mera

menção a datas comemorativas, propondo uma abordagem transversal e aprofundada dos conteúdos, que inclua diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira. Isso abrange o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos originários no Brasil, a cultura negra e povos originários brasileira, e o papel do negro e do índio na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política.

Ao estabelecer que esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e histórias brasileiras, a legislação visa garantir que a temática não seja tratada de forma isolada ou superficial, mas sim integrada de maneira orgânica e significativa ao processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem interdisciplinar é crucial para que os alunos compreendam a complexidade e a riqueza das culturas afro-brasileira e povos originários, desenvolvendo uma visão crítica sobre as relações étnico-raciais e promovendo o respeito à diversidade. Dessa forma, a normativa não se limita a uma questão de conteúdo, mas propõe uma mudança de paradigma na forma como a educação aborda a identidade nacional e as relações interétnicas.

Paralelamente, inserir essa música no ambiente escolar implica reconhecer sua legitimidade como conhecimento e respeitar os modos próprios de existência que ela representa. A etnomusicologia, nesse sentido, contribui para o estudo da música como objeto e para a valorização da diversidade epistemológica e o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais.

Entretanto, apesar de seu caráter progressista e da relevância de seus objetivos, a implementação da Lei nº 11.645/08 tem enfrentado uma série de desafios desde sua promulgação em 2008, persistindo até o presente momento (2025). Esses desafios são multifacetados, abrangendo desde a formação inicial e continuada de professores até a produção e distribuição de materiais didáticos adequados, passando pela resistência institucional e a persistência de preconceitos arraigados na sociedade e no ambiente escolar. A complexidade da

temática povos originários e afro-brasileira, aliada à falta de recursos e à descontinuidade de políticas públicas, tem dificultado a efetivação plena do que foi estabelecido em diversas realidades educacionais do país.

Um dos principais obstáculos reside na formação de professores. Muitos educadores, formados em currículos que historicamente negligenciaram as culturas povos originários e afro-brasileira, sentem-se despreparados para abordar esses temas em sala de aula. A ausência de disciplinas específicas sobre história e cultura povos originários e afro-brasileira nos cursos de licenciatura, ou a superficialidade com que são tratadas, contribui para essa lacuna. Além disso, a oferta de cursos de formação continuada é muitas vezes insuficiente, não atingindo a totalidade dos profissionais da educação e, quando oferecida, nem sempre aborda a temática de forma aprofundada e contextualizada, limitando-se a aspectos superficiais ou folclóricos. Essa deficiência na formação impacta diretamente a qualidade do ensino, resultando em abordagens inadequadas, estereotipadas ou até mesmo na omissão do tema.

Outro desafio significativo é a produção e disponibilidade de materiais didáticos. Embora a legislação preconize a inclusão da temática em todo o currículo, a carência de livros didáticos, paradidáticos e outros recursos pedagógicos que abordem a história e cultura povos originários e afro-brasileira de forma qualificada e livre de estereótipos ainda é uma realidade. Muitos materiais existentes reproduzem visões eurocêtricas e preconceituosas, ou tratam os povos povos originários e afro-brasileiros de forma homogênea, desconsiderando a vasta diversidade cultural e linguística. A produção de materiais que reflitam a pluralidade dessas culturas, com a participação de intelectuais e comunidades povos originários e afro-brasileiras, é fundamental para uma implementação efetiva do que foi proposto. A falta de acesso a esses materiais,

especialmente em escolas de regiões mais remotas ou com poucos recursos, agrava ainda mais a situação.

Simultaneamente, a resistência institucional e o preconceito também se configuram como barreiras importantes. A implementação do que a Lei nº

11.645/08 propõe exige uma mudança de mentalidade e de práticas que nem sempre é bem recebida por todos os atores do sistema educacional. Há casos de escolas e redes de ensino que minimizam a importância dessa normativa, ou que a interpretam de forma restritiva, limitando a abordagem da temática a datas comemorativas ou a projetos pontuais. A persistência de preconceitos raciais e étnicos, tanto por parte de alguns educadores quanto de alunos e suas famílias, também dificulta a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e respeitoso. O combate a essas resistências requer um trabalho contínuo de sensibilização, diálogo e fiscalização, para que o texto não se torne apenas uma formalidade, mas uma prática pedagógica transformadora.

Adicionalmente, a descontinuidade das políticas públicas e a falta de recursos financeiros são fatores que comprometem a efetividade do que foi estabelecido. A implementação de uma política educacional de tamanha envergadura demanda investimentos significativos em formação, produção de materiais, pesquisa e acompanhamento. No entanto, a instabilidade política e as mudanças de gestão em diferentes níveis de governo frequentemente resultam na descontinuidade de programas e projetos voltados para a educação das relações étnico-raciais, inviabilizando o planejamento de longo prazo e a consolidação das ações. A alocação insuficiente de recursos para a temática também limita a capacidade das escolas e redes de ensino de promoverem as mudanças necessárias.

Por fim, a avaliação e o monitoramento da implementação ainda são incipientes. A ausência de indicadores claros e de mecanismos eficazes de acompanhamento dificulta a identificação dos avanços e retrocessos, bem como a proposição de ajustes e melhorias. É fundamental que haja um sistema robusto de avaliação que permita verificar se a legislação está de fato sendo cumprida, se os conteúdos estão sendo abordados de forma adequada e se há um impacto positivo na formação dos alunos e na promoção de uma cultura de respeito à diversidade. Sem um monitoramento efetivo, corre-se o risco de que as determinações permaneçam no papel, sem gerar as transformações esperadas na educação brasileira.

Apesar dos desafios persistentes na implementação da Lei nº 11.645/08, é inegável que sua promulgação representou um avanço significativo na legislação educacional brasileira. A normativa formalizou a necessidade de inclusão da história e cultura povos originários e afro-brasileira no currículo, e impulsionou discussões e iniciativas que, gradualmente, têm contribuído para a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade. O período de 2008 a 2025 tem sido marcado por um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, onde a conscientização sobre a importância da temática tem crescido, ainda que de forma heterogênea em diferentes regiões do país.

Para que a Lei nº 11.645/08 alcance sua plenitude, é fundamental que haja um compromisso contínuo e articulado entre os diversos níveis de governo, as instituições de ensino, as universidades e a sociedade civil. A formação de professores, por exemplo, deve ser priorizada e qualificada, com a inclusão obrigatória da temática nos cursos de licenciatura e a oferta de programas de formação continuada que sejam consistentes e acessíveis. Além disso, a produção de materiais didáticos deve ser incentivada, com a participação ativa de pesquisadores, educadores e representantes das comunidades povos originários e afro-brasileiras, garantindo a autenticidade e a relevância dos conteúdos.

É crucial também que a fiscalização e o monitoramento da implementação sejam fortalecidos, com a criação de mecanismos eficazes de avaliação que permitam identificar as boas práticas e os pontos que necessitam de aprimoramento. A troca de experiências entre as escolas e redes de ensino que têm obtido sucesso na implementação pode servir como um valioso modelo para outras instituições. Mais do que uma imposição legal, a Lei nº 11.645/08 deve ser compreendida como um convite à reflexão e à transformação das práticas pedagógicas, visando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que celebre a riqueza da diversidade cultural brasileira e promova o respeito às diferenças.

Em suma, a Lei nº 11.645/08 representa um passo decisivo na construção de uma educação mais justa e equitativa no Brasil. Embora os desafios sejam complexos e persistentes, o engajamento de educadores, pesquisadores e

movimentos sociais tem demonstrado que é possível avançar na promoção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade étnico-racial do país. A continuidade dos esforços, o investimento em formação e materiais, e o fortalecimento do monitoramento são essenciais para que essa legislação se consolide como um instrumento efetivo de transformação social e cultural, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos com a diversidade que nos constitui.

A implementação da Lei nº 11.645/08, especialmente no que tange à cultura povos originários, tem sido objeto de estudo e atuação de diversos pesquisadores e instituições no Brasil. A produção acadêmica e as iniciativas práticas têm contribuído para a compreensão dos desafios e para a proposição de caminhos para a efetivação da lei. É fundamental destacar o papel de universidades, grupos de pesquisa e educadores engajados que, por meio de suas pesquisas e projetos, buscam transformar a realidade educacional e promover uma educação mais justa e equitativa.

Um dos nomes de destaque nesse campo é o da professora Nilma Lino Gomes, que, embora sua pesquisa inicial tenha se concentrado na Lei nº 10.639/03 (cultura afro-brasileira), suas análises sobre a formação de professores e a construção de identidades são diretamente aplicáveis aos desafios da Lei nº 11.645/08. Gomes enfatiza a necessidade de uma formação docente que vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e a desconstrução de preconceitos. Suas contribuições são cruciais para entender a importância de uma formação que capacite o professor a abordar a temática povos originários de forma sensível e contextualizada.

Complementarmente, a pesquisadora Vera Maria Candau tem se dedicado a estudos sobre interculturalidade e direitos humanos na educação. Candau argumenta que a educação deve ser um espaço de diálogo entre diferentes culturas, reconhecendo a diversidade como um valor e não como um problema. Suas reflexões são essenciais para pensar a implementação da Lei nº 11.645/08 sob uma perspectiva dialógica, que promova o encontro e o reconhecimento das diferentes identidades presentes no ambiente escolar. A abordagem intercultural

proposta por Candau oferece um arcabouço teórico para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a cultura povos originários de forma autêntica e respeitosa.

No âmbito das atividades práticas, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas em escolas e comunidades, muitas vezes em parceria com universidades e organizações não governamentais. Um exemplo relevante é o trabalho de pesquisadores e educadores que atuam na região amazônica, como os mencionados no artigo "A temática povos originários e a lei 11.645/08 no contexto de uma escola pública da Amazônia" (RSD Journal, 2021). Esses estudos de caso demonstram como a legislação tem sido aplicada em contextos específicos, com a realização de projetos que envolvem a participação de comunidades povos originários, a valorização de saberes tradicionais e a produção de materiais didáticos contextualizados. As atividades incluem oficinas de arte povos originários, contação de histórias, rodas de conversa com lideranças povos originários e a inserção de elementos da cultura local no currículo.

A etnomusicologia educacional no Brasil constitui um campo fértil para reflexões interdisciplinares e transdisciplinares, situando-se entre a pesquisa antropológica, os estudos musicais e a prática pedagógica. Mais do que descrever ou analisar repertórios, essa perspectiva busca compreender a música em seus contextos sociais, cosmológicos e formativos, valorizando os processos de transmissão de saberes e de construção de identidades.

Nesse sentido, o diálogo entre etnomusicologia e educação promove a possibilidade de inserção das musicalidades povos originários, como as dos Maxakali, no ensino de Artes, de forma crítica e contextualizada. Trata-se de uma instância em que teoria e prática se entrelaçam, aproximando a escuta atenta e o trabalho de campo etnográfico da sala de aula, de modo a potencializar práticas educativas interculturais e decoloniais.

CAPITULO 2: METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e fundamentar as escolhas metodológicas que orientaram esta investigação sobre a inserção da

música povos originários Maxakali na educação básica. A metodologia constitui-se como elemento central para a compreensão dos caminhos percorridos na construção do conhecimento científico, bem como para a validação dos resultados obtidos e a replicabilidade do estudo em contextos similares.

A metodologia está estruturada de forma a apresentar, inicialmente, a fundamentação teórica da pesquisa-ação através das contribuições dos principais autores que moldaram esta metodologia. Em seguida, são detalhados os procedimentos metodológicos específicos adotados nesta investigação, incluindo a caracterização do campo empírico, a descrição dos participantes e os instrumentos de coleta de dados utilizados. Por fim, são apresentados os procedimentos de análise dos dados e as considerações éticas que orientaram todo o processo investigativo.

A definição de uma abordagem metodológica adequada representa um dos momentos mais cruciais de qualquer investigação científica, uma vez que determina os procedimentos de coleta e análise de dados, e também a natureza das relações estabelecidas entre pesquisador e participantes, bem como o tipo de conhecimento que será produzido.

A pesquisa-ação emerge como abordagem metodológica privilegiada em virtude de sua natureza participativa e emancipatória, características que se alinham perfeitamente aos objetivos desta investigação. Ademais, esta metodologia possibilita a construção colaborativa do conhecimento, envolvendo ativamente todos os participantes no processo investigativo e na busca por soluções para os problemas identificados. Consequentemente, a pesquisa-ação revela-se particularmente adequada para estudos no campo educacional, onde a transformação das práticas pedagógicas constitui objetivo primordial.

A relevância da pesquisa-ação para esta investigação específica reside em sua capacidade de promover o diálogo e a valorização dos saberes tradicionais povos originários no contexto escolar. Através de sua abordagem cíclica e reflexiva, esta metodologia permite a implementação de práticas pedagógicas, e a avaliação contínua de seus impactos, possibilitando ajustes e aprimoramentos ao longo do processo investigativo.

A fundamentação teórica da pesquisa-ação baseia-se nas contribuições de autores reconhecidos internacionalmente, cujas perspectivas complementares enriquecem a compreensão dessa metodologia. Nesse sentido, a análise das proposições de Thiollent (2011), bem como das formulações de Kemmis e McTaggart (1988), oferece subsídios sólidos para a aplicação rigorosa desse procedimento investigativo no contexto da educação musical.

A escolha metodológica também se justifica pela necessidade de superar as limitações das abordagens tradicionais de pesquisa em educação, que frequentemente estabelecem uma separação rígida entre teoria e prática, entre pesquisador e participantes. A pesquisa-ação, ao contrário, promove uma integração orgânica entre estes elementos, favorecendo a produção de conhecimento contextualizado e diretamente aplicável à realidade educacional.

O contexto específico desta investigação – a inserção da música povos originários Maxakali no currículo da educação básica – demanda uma abordagem metodológica que seja sensível às questões culturais e que promova o protagonismo dos participantes. A pesquisa-ação atende a estas demandas ao valorizar os saberes locais, promover o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento e possibilitar a transformação das práticas pedagógicas a partir das necessidades identificadas pelos próprios participantes.

A articulação entre fundamentação teórica e aplicação prática visa demonstrar como a pesquisa-ação pode contribuir efetivamente para a transformação das práticas educacionais, especialmente no que se refere à valorização da diversidade cultural. Através desta abordagem metodológica, busca-se produzir conhecimento sobre a inserção da música povos originários na educação básica, e contribuir para a formação de educadores mais sensíveis às questões culturais e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

A familiaridade com o tema e o objeto de estudo – a consonância – aliada à experiência como pesquisadora, permite estabelecer uma zona de diálogo mais interativa e autêntica. Nesse contexto, a presente investigação adota a metodologia da pesquisa-ação, abordagem particularmente adequada

por possibilitar a participação ativa de estudantes e professores no processo investigativo e na construção colaborativa do conhecimento, além de permitir a intervenção direta na realidade escolar, visando à transformação das práticas pedagógicas.

O campo empírico delimitado foi a Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, localizada no município de Capitólio, Minas Gerais. A escolha do 6º ano do ensino fundamental justifica-se por ser uma etapa de ensino caracterizada por abertura à

experimentação e à descoberta de novas linguagens. Participaram da pesquisa trinta estudantes, com idades entre 11 e 12 anos, pertencentes a diferentes grupos sociais do município.

A seleção da turma foi orientada por critérios pedagógicos e logísticos, respeitando a rotina da escola e a disposição dos docentes em integrar o projeto às atividades escolares. As aulas de arte foram desenvolvidas em parceria com a coordenação pedagógica e com o professor responsável pela disciplina, permitindo que as atividades fossem incorporadas ao planejamento escolar regular.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo e autorizaram, por meio de consentimento livre e esclarecido, o uso dos dados coletados para fins acadêmicos. As identidades dos alunos foram preservadas mediante o uso de pseudônimos.

A pesquisa-ação, desde suas origens com Kurt Lewin na década de 1940, tem evoluído e se ramificado, incorporando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. No entanto, o cerne de sua proposta – a indissociabilidade entre pesquisa e ação transformadora – permanece como um pilar central. Para compreender a riqueza e a complexidade dessa abordagem, é imperativo analisar as contribuições de autores que moldaram sua compreensão e aplicação em diversos contextos.

Diferentemente da observação participante da tradição antropológica — cujo objetivo fundamental é compreender determinada sociedade a partir de suas categorias nativas, em uma postura êmica, visando tangenciar a(s)

cosmovisão(ões) de seus sujeitos por meio do trabalho etnográfico, da delimitação do campo e do uso do diário de campo, que se desdobram na reflexão antropológica, a pesquisa-ação tem outros propósitos. Por essa razão, considera-se fundamental a delimitação do campo logo no início desta dissertação.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011, p. 25), não se restringe à produção de conhecimento, mas tem como finalidade contribuir para a transformação social. Nessa perspectiva, constitui-se como uma ferramenta voltada para o desenvolvimento de projetos de melhoria das condições de vida, promoção da justiça social e fortalecimento das comunidades. A ênfase na intervenção e na resolução de problemas coletivos confere à proposta de Thiollent um caráter pragmático e engajado.

Um aspecto relevante em sua abordagem é a importância da fase exploratória, que funciona como ponto de partida da investigação. Para o autor, esta etapa é crucial na delimitação do problema, na identificação dos atores envolvidos e na compreensão do contexto em que a pesquisa será desenvolvida (THIOLLENT, 2011, p. 45). Esse momento inicial assegura que a investigação esteja alinhada às necessidades e expectativas dos participantes, evitando que a intervenção se imponha de forma verticalizada. Trata-se, portanto, de um processo de escuta ativa e de construção conjunta do problema, no qual o saber prático dos envolvidos é valorizado desde o início.

Além disso, Thiollent (2011) destaca o papel da teoria na pesquisa-ação, entendendo-a como instrumento de formulação de hipóteses e de orientação da prática. Contudo, a teoria deve ser constantemente confrontada com a realidade e revisada à luz dos resultados obtidos (THIOLLENT, 2011, p. 60). Essa relação dialética entre teoria e prática é essencial para o aprimoramento contínuo das intervenções e para a produção de um conhecimento pertinente e aplicável. A teoria, assim, deixa de ser concebida como dogma e passa a ser compreendida como ferramenta flexível, capaz de se enriquecer por meio da experiência prática.

Outro ponto enfatizado pelo autor é a necessidade de uma participação ativa e cooperativa de todos os envolvidos. A pesquisa-ação, portanto, não se limita ao engajamento dos pesquisadores, mas pressupõe a colaboração

democrática dos atores implicados no processo de transformação (THIOLLENT, 2011, p. 88). Esse caráter participativo garante a relevância e a sustentabilidade das soluções construídas, uma vez que elas emergem da própria comunidade.

Na visão de Kemmis e McTaggart (2005, p. 6), a pesquisa-ação transforma as práticas das pessoas, suas compreensões sobre essas práticas e as condições em que elas são realizadas. A perspectiva dos autores evidencia o caráter transformador da metodologia em múltiplos níveis, ultrapassando a resolução pontual de problemas para centrar-se na melhoria contínua e na emancipação dos sujeitos. Para os autores, a pesquisa-ação se organiza em ciclos espirais de planejar, agir, observar e refletir, cada um deles oferecendo a oportunidade de aprender e aprimorar a prática (KEMMIS; McTAGGART, 2005, p. 18).

Essa estrutura cíclica permite que os participantes ajustem estratégias e aprofundem sua compreensão do problema ao longo do tempo, num processo permanente de aprendizagem e autoavaliação. Para Kemmis e McTaggart (2005), a pesquisa-ação não é apenas uma metodologia, mas uma postura crítica e reflexiva diante da prática, orientada para o aprimoramento da racionalidade e da justiça social (KEMMIS; McTAGGART, 2005, p. 30). Nesse sentido, assume uma dimensão ética, configurando-se como ferramenta para a equidade e a transformação social.

A dimensão participativa também é central na perspectiva desses autores. Eles reforçam que a pesquisa-ação é um processo coletivo que exige diálogo e envolvimento de todos os interessados na identificação e na resolução dos problemas (KEMMIS; McTAGGART, 2005, p. 42). Esse princípio assegura que as vozes de todos sejam ouvidas e que as soluções sejam construídas de forma democrática, promovendo coautoria e empoderamento. Diferenciando-se de outras metodologias, Kemmis e McTaggart (2005, p. 55) ressaltam que a pesquisa-ação não se resume a “fazer algo”, mas a aprender com o que se faz, em um movimento de constante aprimoramento da prática.

Em síntese, a pesquisa-ação, nas perspectivas de Thiollent (2011) e de Kemmis e McTaggart (2005), revela-se uma metodologia robusta e

multifacetada, capaz de promover transformação social e construção de conhecimento contextualizado. Apesar das especificidades de cada abordagem, os autores compartilham princípios fundamentais que consolidam a pesquisa-ação como paradigma de investigação e intervenção. Thiollent (2011) evidencia seu caráter prático e colaborativo, destacando a fase exploratória (p. 45), o papel da teoria (p. 60) e a centralidade da participação ativa (p. 88). Sua ênfase recai sobre a aplicabilidade imediata e a intervenção direta na realidade social (p. 25). Kemmis e McTaggart (2005), por outro lado, reforçam a dimensão reflexiva e iterativa do processo, destacando o modelo espiral (p. 18), a emancipação dos praticantes (p. 30), a participação coletiva (p. 42) e a aprendizagem contínua (p. 55). Ambos convergem na defesa da indissociabilidade entre pesquisa e ação transformadora.

A crença de que o conhecimento é produzido pelos próprios sujeitos envolvidos na situação-problema, os quais possuem um saber prático e contextualizado, é um ponto de união. Ao envolver os participantes na identificação e resolução de problemas, a pesquisa-ação promove o empoderamento e a autonomia, contribuindo para a construção de soluções pertinentes e sustentáveis a longo prazo.

As contribuições de Thiollent (2011), Kemmis e McTaggart (2005) são, portanto, complementares e enriquecem a compreensão da pesquisa-ação como um paradigma de investigação e intervenção. Thiollent oferece uma base sólida para a compreensão dos fundamentos e das etapas da pesquisa-ação com foco na intervenção social, enquanto Kemmis e McTaggart aprofundam a dimensão reflexiva e iterativa da metodologia, especialmente no contexto educacional. Juntos, estes autores fornecem um arcabouço teórico e metodológico robusto para a aplicação da pesquisa-ação em diferentes contextos e áreas do conhecimento, consolidando-a como uma postura ética e política diante da realidade, que busca a transformação social por meio da colaboração e da reflexão crítica.II.

A presente investigação, inserida no campo da educação musical, adotou a pesquisa-ação como metodologia central, reconhecendo sua capacidade de

promover uma imersão profunda no ambiente educacional e de gerar soluções diretamente aplicáveis. A escolha por essa abordagem não foi aleatória, mas intrinsecamente alinhada à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, marcada pela interação com diversas culturas e pela crença no poder transformador da educação musical. O objetivo foi desenvolver um modelo ou um conjunto de diretrizes que pudessem informar futuras práticas pedagógicas, promovendo uma educação musical mais inclusiva, participativa e culturalmente sensível, especificamente através da inserção da música Maxakali no ensino de arte para alunos do 6º ano. A seguir, detalha-se a aplicação do ciclo da pesquisa-ação, evidenciando a coautoria e a transformação contínua.

A Imersão e a Co-construção do Problema. A fase inicial da pesquisa-ação foi dedicada a uma imersão profunda e um diagnóstico participativo no contexto da Escola Estadual Coronel Lourenço Belo. Esta etapa, crucial para a delimitação do problema e a identificação dos atores envolvidos, foi concebida não como uma coleta de dados unilateral, mas como um processo de escuta ativa e co-construção, conforme preconizado por Thiollent (2011, p. 45) em sua ênfase na fase exploratória.

A pesquisadora iniciou com uma observação participante no ambiente escolar, que incluiu a participação em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e eventos escolares. Essas interações permitiram uma compreensão inicial da cultura institucional, das dinâmicas entre professores e alunos, e das abordagens pedagógicas predominantes. Notou-se uma lacuna significativa no currículo de arte no que diz respeito à diversidade cultural brasileira, em particular às manifestações artísticas dos povos povos originários. Embora houvesse um reconhecimento da importância da temática, a ausência de materiais didáticos específicos, a falta de familiaridade dos docentes com culturas povos originários e a prevalência de estereótipos entre os alunos eram evidentes.

Para aprofundar esse diagnóstico, foram aplicados questionários mistos (com perguntas abertas e fechadas) aos professores de arte e áreas correlatas. As perguntas fechadas buscaram quantificar o nível de conhecimento prévio sobre culturas povos originários, a frequência de abordagem do tema em sala de aula e

a percepção sobre a relevância da perspectiva etnocultural. Os resultados indicaram um interesse generalizado em abordar a temática, mas também uma autopercepção de despreparo e a necessidade de recursos e formação.

As perguntas abertas, por sua vez, permitiram que os professores expressassem suas expectativas, receios e sugestões para a inclusão de conteúdos povos originários, revelando narrativas ricas sobre suas experiências e visões. Paralelamente, embora não diretamente com os alunos nesta fase, a observação da pesquisadora em sala de aula e em interações informais com os estudantes do 6º ano revelou uma curiosidade latente sobre culturas diferentes, mas também a reprodução de alguns estereótipos veiculados pela mídia. Essa percepção inicial dos alunos foi um dado importante para moldar as futuras intervenções.

A trajetória pessoal da pesquisadora, com vivências profundas com comunidades povos originários e mais de duas décadas de atuação em educação musical, foi um facilitador ímpar nesta fase. Essa familiaridade com o tema e o objeto de estudo permitiu estabelecer uma zona de diálogo mais interativa e autêntica com a comunidade escolar. A confiança mútua construída nesse período foi fundamental para que as necessidades e expectativas da escola

fossem genuinamente expressas e para que o problema de pesquisa – a potencialidade da música Maxakali como vetor de diálogo e coautoria – emergisse de forma orgânica e colaborativa, e não imposta

A fase de planejamento foi o ápice da coautoria, onde a pesquisadora, em estreita colaboração com os professores, arquitetou as intervenções pedagógicas e, simultaneamente, os instrumentos de coleta de dados. Este processo não foi uma mera elaboração de cronogramas, mas uma discussão aprofundada sobre os objetivos pedagógicos, as estratégias de ensino e a forma como cada atividade contribuiria para a pesquisa, alinhando-se à visão de Kemmis e McTaggart (2005, p. 18)

Foram realizadas uma série de oficinas de planejamento com os professores, onde a pesquisadora atuou como facilitadora e especialista no tema. Nessas aulas, foram apresentadas as bases teóricas da pesquisa-ação e exemplos

de como a música povos originários poderia ser integrada ao currículo de arte. A partir do diagnóstico prévio, os professores expressaram o desejo de atividades práticas e imersivas. A escolha das atividades – confecção de ocarinas de argila inspiradas em modelos povos originários e a prática de cantos tradicionais Maxakali (Yãmiy) – foi resultado de um consenso, considerando a relevância cultural, a viabilidade pedagógica e o potencial para gerar dados significativos.

Para cada atividade, foram definidos objetivos pedagógicos claros e mensuráveis, como "desenvolver a percepção auditiva para ritmos e melodias não ocidentais" ou "promover o respeito e a valorização da cultura Maxakali através da prática musical". Além disso, foram estabelecidos os objetivos de pesquisa para cada intervenção, detalhando quais aspectos seriam observados e registrados.

Por exemplo, na confecção das ocarinas, planejou-se observar o produto final, o processo criativo, a colaboração entre os alunos, a superação de desafios na manipulação da argila e a curiosidade sobre os grafismos povos originários. Para os cantos Maxakali, o foco seria o engajamento vocal, a reprodução da pronúncia, as reações emocionais e a manifestação de respeito pela cultura.

A integração metodológica foi um ponto chave: as atividades pedagógicas foram concebidas para funcionar como instrumentos primários de coleta de dados. Isso significou

que, ao planejar uma aula sobre ocarinas, já se pensava em como registrar as interações, as falas dos alunos, os desenhos e as dificuldades. Da mesma forma, ao planejar a prática dos cantos, definia-se como registrar a evolução da pronúncia, a participação e as expressões de sensibilização cultural

A implementação das atividades práticas constituiu o núcleo central da pesquisa-ação, materializando-se através de três eixos principais que se complementaram e se articularam para promover uma experiência educativa integral e transformadora. O primeiro eixo concentrou-se na confecção de ocarinas, atividade que proporcionou aos alunos uma experiência prática e sensorial com a cultura material povos originários, transcendendo a mera produção artesanal para configurar-se como um laboratório de aprendizado

interdisciplinar que explorou técnicas ancestrais, expressividade artística e a relação intrínseca entre forma e sonoridade. O segundo eixo focalizou a imersão na oralidade e cosmovisão povos originários através dos cantos Maxakali, concebida como uma experiência profunda de sensibilização para os valores espirituais, ecológicos e sociais veiculados pelas canções tradicionais, promovendo o aprendizado musical, e a desconstrução de estereótipos e o desenvolvimento de uma compreensão mais abrangente da cultura Maxakali. Por fim, o terceiro eixo consistiu na integração dos professores em um processo de capacitação contínua, materializado no curso "Música Povos Originários na Educação Básica", que visou instrumentalizar os educadores para abordar a temática povos originários de forma interdisciplinar, crítica e respeitosa, em consonância com as diretrizes legais e curriculares vigentes. Essas três dimensões práticas, desenvolvidas de forma sequencial e complementar, permitiram uma abordagem holística da educação para

a convivência cultural, envolvendo tanto estudantes quanto professores em um processo colaborativo de construção do conhecimento e transformação das práticas pedagógicas.

2.1.Confecção de ocarinas:

A atividade de fazer ocarinas com argila foi planejada para que os alunos pudessem experimentar na prática como se cria um instrumento musical, unindo o trabalho manual com a descoberta sonora e o aprendizado sobre diferentes culturas. É fundamental esclarecer que as ocarinas não integram o repertório instrumental tradicional Maxakali. A confecção destes instrumentos constituiu uma estratégia pedagógica para aproximar os estudantes da experiência de criação de instrumentos musicais com materiais naturais, prática comum entre diversos povos originários, embora os Maxakali utilizem tradicionalmente outros instrumentos como paiás, flautas de bambu e arcos musicais.

Inicialmente, foram apresentados aos alunos diversos tipos de ocarinas povos originários, incluindo exemplares construídos no atelier de cerâmica da comunidade de Macaúbas e outros formatos representativos da rica diversidade

de ocarinas brasileiras. Essa exposição visual e tátil foi acompanhada de uma contextualização histórica e cultural aprofundada, abordando a origem, a função ritualística e social, e as particularidades sonoras desses instrumentos em suas comunidades de origem.

Imagem 01- Modelos de instrumentos construídos como experimentações para o melhor ensino de construção ocarinas



Essa estratégia permitiu que os alunos se concentrassem na criatividade e na experimentação, sem se deterem nas etapas mais demoradas da preparação da matéria-prima. Os alunos foram encorajados a criar formatos diversos, explorando a plasticidade da argila e **conferindo** um caráter único a cada ocarina, sempre sob a orientação atenta dos facilitadores.



Imagem 02- Estudantes manipulando a argila e modelando a ocarina



Imagem 03- Estudantes modelando a ocarina

A etapa subsequente, realizada em uma aula posterior, foi dedicada à finalização das ocarinas, uma vez que a argila já apresentava a consistência ideal para o manuseio. Nesse momento, os alunos puderam realizar os desenhos e grafismos inspirados na arte povos originários, utilizando ferramentas simples para incisar e decorar suas criações. A escolha dos grafismos foi um convite à pesquisa e à expressão individual, permitindo que cada aluno imprimisse sua identidade cultural na peça.

Imagem 04: aluna desenhando grafismos na ocarina



Imagem 05: Ocarinas com grafismos feitas pelos alunos.



Imagem 06: Alunos demonstrando as ocarinas com os grafismos feitas por eles



Imagem 07: Alunos demonstrando as ocarinas com os grafismos e furos/embocadura.

Em seguida, foram realizados os furos de afinação, um processo delicado que exigiu precisão e compreensão da relação entre o tamanho e a posição dos orifícios e as notas musicais. Ao final dessa etapa, a satisfação era palpável: os alunos puderam entoar as primeiras notas em suas ocarinas, experimentando a magia de produzir som com algo criado por suas próprias mãos. Essa experiência prática consolidou o conhecimento sobre a ocarina como instrumento musical, e despertou a curiosidade para a exploração de diferentes sons e melodias, fomentando a musicalidade e a criatividade.

2.1. Cantos povos originários maxakali

A atividade de "Cantos Povos Originários Maxakali" foi concebida como uma imersão profunda na riqueza da oralidade povos originários, visando sensibilizar os alunos para os valores espirituais, ecológicos e sociais veiculados pelas canções. Os cantos apresentados incluem letras em língua Maxakali (com tradução).

As aulas foram estruturadas de forma interativa e dinâmica, combinando momentos de contextualização histórica e cultural com a audição, análise e prática de cantos povos originários. O objetivo era estimular a criatividade, a expressão corporal e a reflexão crítica dos alunos, promovendo uma compreensão mais abrangente da cultura Maxakali

. **Imagem 08:** alunos assistindo video sobre a cultura maxakali na sala audiovisual



Para enriquecer a experiência, foram utilizados diversos recursos audiovisuais, como vídeos, áudios e imagens, que permitiram aos alunos visualizar e ouvir a cultura Maxakali em seu contexto original. Materiais para atividades práticas, como cartolinas, canetas coloridas, foram disponibilizados para estimular a expressão artística e a criação de representações visuais dos cantos. Além disso, instrumentos musicais povos originários, como paiás e paus de chuva, foram introduzidos para proporcionar uma experiência sonora autêntica e tátil, conectando os alunos com os elementos naturais presentes na música Maxakali.

A Roda de Conversa foi concebida como um ambiente informal e acolhedor, onde os participantes se sentaram em círculo para promover a igualdade e facilitar a troca de ideias. A pergunta "O que vocês já sabem sobre os povos povos originários e seus cantos?" não foi apenas um ponto de partida, mas um convite aberto para que cada aluno expressasse livremente suas percepções, conhecimentos e até mesmo suas dúvidas ou preconceitos.

Ao permitir que os alunos compartilhassem suas respostas sem julgamento, a roda de conversa possibilitou ao mediador (ou professor) identificar o nível de conhecimento prévio da turma sobre o tema. Isso incluiu tanto informações corretas quanto possíveis equívocos ou estereótipos arraigados. A partir dessas manifestações, o espaço se tornou propício para a desconstrução de ideias pré-concebidas, pois o próprio diálogo e a diversidade de opiniões entre os colegas, guiados por uma mediação atenta, puderam levar à reflexão e à revisão de conceitos errôneos sobre os povos povos originários e suas culturas.



Imagem 09: alunos em momento de introspecção e relaxamento ao ouvir a professora tocar e cantos.

Posteriormente, foi apresentada uma contextualização aprofundada da cultura e história do povo Maxakali, abordando sua localização geográfica, costumes, língua e tradições. Foram introduzidos os cantos tradicionais Maxakali, conhecidos como Yãmiy, e suas narrativas associadas, estabelecendo uma conexão direta com a cosmovisão e os valores desse povo. A prática vocal consistiu no ensino de um canto Maxakali simples, utilizando áudios e vídeos como apoio e promovendo muitas repetições para trabalhar a pronúncia, a afinação e a expressividade vocal.



Imagem 10: Representação em desenho feito por uma aluno dos cantos maxakalis



Imagem 11:Representação de um aluna de como é cantar música indígena

LETRAS DOS CANTOS

CANTODO ZABELEÊ

Diodiodiodioi O ooooo

O ooo

E o e o e o

O e oi o e oi o e oi o e oi

vou me embora, vou me embora vou me embora com saudade
quando chegar, quando chegar com saudade ooo

CANTO DO PAPA MEL

chupei mel, chupei mel chupei mel

deixei o tronco vazio biai i biai aí

diac haa

abelha dona branca

abelha dona branca abelha dona branca deixei sua cera

biai aí biai aí hã hã hã

CANTO DA CAPIVARA

Hai ii iaaa heidia o a Hei dia ii dia a

Do alto da cachoeira rolando Do alto da cachoeira rolando Ela veio caindo
e morreu Ela veio caindo e morreu

Eu tive pena Sentei e chorei Sentei e chorei

2.2. Curso de formação para educadores

O terceiro eixo da pesquisa-ação consistiu na integração dos professores da Escola Estadual Coronel Lourenço Belo em um processo de capacitação contínua, materializado no curso "Música Povos Originários na Educação Básica". Este curso, com duração de 4 horas, foi realizado presencialmente na própria escola, em 19 de dezembro de 2024, abrangendo os turnos da manhã e

tarde, e foi direcionado a educadores do Ensino Fundamental I e II. A iniciativa de oferecer este curso emergiu do notável interesse demonstrado pelos professores em aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura povos originários, um interesse impulsionado pelos

resultados positivos e pelo engajamento observados na pesquisa-ação realizada com os alunos da escola.

O conteúdo programático do curso foi elaborado para proporcionar vivências musicais e artísticas significativas. Incluiu a prática de cantos povos originários, audições de instrumentos típicos da cultura povos originários e atividades de modelagem com argila, promovendo uma abordagem prática e imersiva.

Os temas abordados foram abrangentes e visaram construir uma compreensão maior sobre a diversidade cultural dos povos povos originários no Brasil e em Minas Gerais, a profunda relação desses povos com a natureza e o meio ambiente, a importância da oralidade e dos saberes tradicionais, e as ricas manifestações artísticas e culturais povos originários, com especial ênfase na música, no canto e na dança.

Além disso, o curso destacou as contribuições inestimáveis da cultura povos originários para a sociedade brasileira, incentivando os educadores a reconhecerem e valorizarem essa herança cultural. As práticas artísticas com argila, como a construção de peças e esculturas simples, e a prática de cantos povos originários, foram elementos centrais para a vivência e a internalização dos conhecimentos.

A metodologia do curso privilegiou a interação e a participação ativa dos professores, combinando exposição dialogada, vivências práticas de canto povos originários e discussões em grupo. Essa abordagem facilitou a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

Um diferencial significativo foi a participação do ceramista argentino Javier Sotelo, fundador do atelier de cerâmicas de Macaúbas, Capitólio/Minas Gerais. Sotelo compartilhou seus conhecimentos e experiências, enriquecendo o curso com uma perspectiva de diálogo

de saberes e prática sobre a manipulação da argila e a criação de peças cerâmicas inspiradas em tradições povos originários.

A oficina prática, que combinou a execução musical com a produção de peças cerâmicas, introduziu os participantes à música povos originários por meio da escuta de ocarinas e do aprendizado de cantos tradicionais, enquanto a prática da cerâmica envolveu a manipulação da argila e a criação de peças livres, com foco na exploração sensorial e na conexão com a terra. Essa integração de arte, música e cultura proporcionou uma experiência holística e transformadora para os educadores, além de abordagem técnico-musical dos cantos.

A fase de Ação da pesquisa-ação foi caracterizada pela realização de atividades colaborativas e contínuas, tanto com os professores quanto com os estudantes, concebidas como espaços privilegiados para a coleta de dados e a construção conjunta de conhecimento. Com os docentes, a coleta de dados foi realizada por meio de pesquisas com perguntas abertas e observações sobre o processo, além de um questionário anônimo aplicado via Google Forms a um número maior de professores, contendo questões fechadas sobre a educação povos originários na educação básica.

Registros durante o curso - turma do período da manhã e tarde do ensino fundamental

Imagem 12: professores do Ensino fundamental II escutando a pesquisadora Ana Patricia



Imagem13: Professores participando ds prática de cantos indigenas



Imagem14: Prática de cantos indigenas e movimentação corporal.





Imagem 15: Professores do Ensino fundamental I apreciação sobre musica indigenas e sobre a ocarina.



Imagem:16: professoras modelando com argila.



Imagem17: professora modelando uma máscara indígena com argila

A observação sistemática, realizada pela pesquisadora durante todos os encontros e atividades, focou nas interações, reações, discussões e soluções encontradas, complementada por registros detalhados e questionários, garantindo uma análise aprofundada do impacto da pesquisa-ação. Diante de toda essas práticas no próximo capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa-ação.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, em Capitólio, Minas Gerais, evidenciando como a inserção das musicalidades povos originários Maxakali no ensino de artes promoveu transformações significativas nos processos educativos. Os achados aqui sistematizados demonstram que as expressões musicais originárias, quando abordadas através de metodologias participativas e culturalmente sensíveis, constituem-se como instrumento de descolonização curricular e de construção de práticas pedagógicas interculturais.

Os dados coletados ao longo de oito semanas de intervenção pedagógica revelam transformações que transcendem os objetivos iniciais da pesquisa, evidenciando o potencial da música Maxakali para promover mudanças estruturais nas relações pedagógicas, nas percepções culturais e nas dinâmicas sociais do ambiente escolar. Os resultados fundamentam-se em múltiplas fontes de evidência, incluindo observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários aplicados a 34 professores, registros audiovisuais das atividades desenvolvidas e documentação das produções realizadas pelos 30 estudantes participantes.

A análise dos dados adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo como instrumento metodológico principal. Esta escolha metodológica permitiu uma compreensão aprofundada dos significados, percepções e transformações vivenciadas pelos participantes, possibilitando a identificação de categorias emergentes que revelam a complexidade dos processos educativos interculturais investigados.

A estrutura deste capítulo organiza-se em torno de cinco eixos centrais que emergiram dos dados coletados, permitindo uma compreensão sistemática dos processos de mudança observados, articulando evidências empíricas com o referencial teórico que fundamenta esta investigação.

Os dados coletados durante as oito semanas de intervenção pedagógica evidenciam um processo sistemático de desconstrução de estereótipos sobre os povos povos originários entre os estudantes participantes. Este fenômeno revela-

se como uma transformação estrutural nas categorias cognitivas e afetivas que orientam a compreensão da alteridade cultural,

corroborando as reflexões de Fanon (2008) sobre os processos de desalienação necessários à superação das marcas psicológicas do colonialismo.

O diagnóstico inicial da pesquisa revelou que 22 dos 30 estudantes participantes possuíam conhecimento limitado sobre os povos povos originários, caracterizado predominantemente por representações estereotipadas. Estas percepções iniciais manifestavam-se através de expressões como "índios que vivem na floresta", "pessoas que usam penas e arco e flecha" e "tribos do passado", evidenciando a persistência do que Said (2007) denomina de discurso orientalista, que constrói o "outro" como exótico, primitivo e temporalmente distante.

Particularmente significativo foi constatar que apenas um único participante havia tido algum tipo de contato direto ou experiência pessoal com culturas povos originários, enquanto a maioria dos estudantes baseava seus conhecimentos exclusivamente em materiais didáticos convencionais e programas televisivos. Esta dependência de fontes midiáticas e didáticas tradicionais explica, em grande medida, a prevalência de representações estereotipadas, uma vez que estes veículos frequentemente reproduzem narrativas coloniais que situam os povos povos originários em um passado idealizado ou os apresentam de forma homogeneizada e simplificada.

A evolução observada ao longo das intervenções pedagógicas demonstra a eficácia das metodologias experienciais. Nota-se uma mudança qualitativa progressiva na linguagem utilizada pelos estudantes para se referir aos povos povos originários. Nas primeiras semanas, a maioria dos participantes utilizava predominantemente o termo genérico "índios", frequentemente acompanhado de qualificativos que revelavam percepções estereotipadas. Gradualmente, observou-se a incorporação de terminologias mais adequadas e culturalmente sensíveis, culminando com a maioria dos estudantes utilizando expressões como "povos povos originários", "etnias específicas" e "culturas tradicionais" ao final do processo.

A vivência com os cantos tradicionais Yãmĩy constituiu-se como elemento central no processo de desconstrução de estereótipos, funcionando como mediadora de encontros interculturais autênticos que transcenderam as representações superficiais iniciais. O acompanhamento das seis sessões dedicadas aos cantos Maxakali revela uma evolução

significativa na receptividade e no engajamento dos estudantes, evidenciando o potencial da música para promover formas de conhecimento que articulam dimensões cognitivas, afetivas e corporais.

O estranhamento inicial manifestado pela maioria dos estudantes na primeira sessão de cantos tradicionais constitui um fenômeno esperado nos estudos sobre encontros interculturais. No contexto desta pesquisa, o estranhamento inicial dos estudantes diante da sonoridade, da língua e da estrutura musical Maxakali revelou-se como ponto de partida para um processo gradual de familiarização e reconhecimento.

A evolução observada nas sessões subsequentes demonstra a eficácia da abordagem pedagógica adotada. Na sexta sessão, 13 dos 30 estudantes conseguiram executar autonomamente trechos dos cantos aprendidos, evidenciando a aquisição de habilidades técnicas, desenvolvimento de sensibilidade cultural e abordagem tecnico-musical do canto..

A surpresa manifestada pelos estudantes ao descobrir que "os índios Maxakali moram aqui perto de nós, em Minas Gerais" evidencia a eficácia da abordagem pedagógica para conectar conhecimentos abstratos com realidades concretas e próximas. Esta descoberta da proximidade geográfica favorece o desenvolvimento do que Candau (2016) denomina de "consciência da diversidade", ou seja, o reconhecimento de que a pluralidade cultural não é uma característica de sociedades distantes, mas uma realidade presente e constitutiva da própria experiência social dos estudantes.

3.1. Saberes sonoros povos originários

A inserção da música Maxakali no currículo escolar promoveu transformações nas práticas pedagógicas dos professores participantes, evidenciando a emergência de abordagens educacionais mais sensíveis à diversidade cultural e comprometidas com a justiça social. No início da pesquisa, apenas um professor dos cinco participantes diretos considerava-se preparado para abordar a temática povos originários em suas aulas. Esta insegurança inicial refletia lacunas na formação inicial e continuada, ausência de materiais didáticos adequados e de experiências práticas com culturas povos originários.

O desenvolvimento das atividades de pesquisa-ação promoveu uma transformação significativa neste cenário. Ao final do processo, todos os professores das diversas áreas diretamente envolvidos declararam sentir-se preparados para abordar a temática povos originários de forma respeitosa e pedagogicamente fundamentada. Esta evolução não resultou apenas da aquisição de conhecimentos específicos sobre a cultura Maxakali, mas principalmente do desenvolvimento de competências pedagógicas para trabalhar com a diversidade cultural de forma crítica e reflexiva.

Os dados do questionário aplicado a 34 professores da escola revelam informações importantes sobre as percepções docentes acerca da temática povos originários. Quando questionados sobre as principais finalidades da inserção das sonoridades povos originários no currículo escolar, 90,9% dos professores (31 participantes) identificaram o fortalecimento da diversidade cultural e a preservação das tradições como objetivos centrais. Este consenso evidencia que existe receptividade significativa entre os educadores para a implementação de práticas pedagógicas que valorizem as culturas povos originários.

Particularmente revelador foi constatar que apenas 3% dos professores (1 participante) mencionaram o cumprimento de exigências legais como motivação principal para a inserção das expressões musicais originárias. Este dado sugere que a implementação da Lei 11.645/2008 pode transcender o mero cumprimento formal de determinações legais, configurando-se como compromisso genuíno com a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

O processo de formação docente desenvolvido ao longo da pesquisa-ação revelou-se como espaço privilegiado para a construção de competências interculturais fundamentais para a implementação efetiva da Lei 11.645/2008. Estas competências transcendem o domínio de conteúdos específicos sobre culturas povos originários, abrangendo dimensões atitudinais, procedimentais e reflexivas que capacitam os educadores para promover diálogos respeitosos entre diferentes tradições culturais.

Os depoimentos dos professores evidenciam transformações qualitativas significativas em suas percepções sobre os estudantes e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esta ampliação do engajamento estudantil pode ser compreendida como resultado da valorização de formas de conhecimento que reconhecem e respeitam a diversidade cultural.

O desenvolvimento de curiosidade cultural, relatado por todos os professores participantes, constitui outro indicador significativo das transformações promovidas pela inserção da música Maxakali. Esta curiosidade manifesta-se em relação às culturas povos originários, e também como postura investigativa mais ampla diante da diversidade cultural, evidenciando que as experiências interculturais promovem o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais transferíveis para outros contextos e situações.

3.2. Impactos nas relações interpessoais e na dinâmica escolar

Os registros de observação participante revelam que as atividades com música Maxakali promoveram o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a formação integral dos estudantes. A prática dos cantos tradicionais, em particular, favoreceu o desenvolvimento da concentração, da paciência e da perseverança, qualidades essenciais para a aprendizagem musical e para a vida social mais ampla.

O tempo médio de concentração nas atividades musicais superou significativamente os padrões observados em atividades pedagógicas convencionais, evidenciando o potencial da música para promover estados de atenção focada e engajamento profundo. Este fenômeno alinha-se com as reflexões de Tugny (2013) sobre a música povos originários como prática

meditativa que favorece a conexão com dimensões espirituais e transcendentais da experiência humana.

A persistência na superação de desafios técnicos, observada em 25 dos 30 estudantes durante a confecção das ocarinas, evidencia o desenvolvimento de competências de autorregulação e resiliência. A manipulação da argila e a criação dos instrumentos musicais exigiram paciência, precisão e capacidade de lidar com frustrações, promovendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o enfrentamento de desafios acadêmicos e pessoais.

Particularmente significativo foi observar como as atividades musicais promoveram a expressão de emoções e sentimentos de forma construtiva e respeitosa. Os estudantes desenvolveram vocabulário emocional mais rico e demonstraram maior capacidade de verbalizar suas experiências internas, competências fundamentais para o desenvolvimento da inteligência emocional e para a construção de relações interpessoais saudáveis.

Os registros de campo documentam transformações qualitativas nas interações entre os estudantes durante as atividades musicais. Observou-se redução significativa de comportamentos competitivos e aumento de atitudes colaborativas, especialmente durante as práticas coletivas de cantos. Esta mudança comportamental sugere que as práticas musicais povos originários favorecem o desenvolvimento de valores comunitários e de solidariedade, contrastando com a lógica individualista que frequentemente caracteriza os ambientes educacionais contemporâneos que não tem a prática musical como atividade.

Estas transformações na expressão artística evidenciam que as experiências interculturais promovem mudanças conceituais, e o desenvolvimento de novas formas de percepção estética e de expressão criativa. Como argumenta Barbosa (2010), a arte-educação constitui-se como campo privilegiado para o desenvolvimento da sensibilidade cultural e para a construção de identidades mais plurais e inclusivas.

3.3. Implementação da Lei 11.645/2008 e síntese dos achados

Os resultados desta pesquisa oferecem contribuições significativas para a superação dos desafios estruturais que têm limitado a implementação efetiva da Lei 11.645/2008. A experiência desenvolvida na Escola Estadual Coronel Lourenço Belo demonstra que é possível construir práticas pedagógicas consistentes e transformadoras que atendem às exigências legais sem recorrer a abordagens superficiais ou folclorizadas da cultura povos originários.

Um dos principais obstáculos identificados na literatura sobre a implementação da Lei 11.645/2008 refere-se à formação inadequada dos professores para abordar a temática povos originários. Os resultados desta pesquisa evidenciam que a formação docente baseada em experiências práticas e vivenciais constitui estratégia eficaz para superar esta limitação. O curso "Música Povos Originários na Educação Básica", desenvolvido como parte da pesquisa-ação, demonstrou que é possível capacitar professores de diferentes áreas para abordar a cultura povos originários de forma interdisciplinar e respeitosa.

A sistematização das estratégias pedagógicas utilizadas nesta pesquisa oferece contribuições metodológicas importantes para educadores interessados em implementar a Lei 11.645/2008. A sequência didática desenvolvida - que articula contextualização histórica, vivências práticas, reflexão crítica e produção criativa - pode ser adaptada para diferentes realidades escolares e faixas etárias, constituindo-se como modelo replicável de educação.

Central a essa abordagem pedagógica foi o reconhecimento de que os cantos Yãmĩy transcendem a dimensão puramente musical, constituindo-se como manifestações sagradas que articulam múltiplas dimensões da cosmovisão Maxakali. Na tradição deste povo, os cantos não são apenas expressões artísticas, mas veículos de comunicação com os yãmĩyxop (espíritos), elementos fundamentais para a manutenção do equilíbrio cósmico e da harmonia comunitária.

Os cantos funcionam como pontes entre o mundo visível e invisível, permitindo o diálogo com ancestrais, espíritos da natureza e entidades cosmológicas que habitam diferentes patamares do universo Maxakali. Cada

canto carrega conhecimentos específicos sobre plantas medicinais, ciclos naturais, narrativas de origem e práticas rituais, constituindo-se como verdadeiras enciclopédias sonoras que preservam e transmitem saberes milenares.

Na espiritualidade Maxakali, o ato de cantar é simultaneamente pedagógico, terapêutico e sagrado. Os cantos ensinam sobre a interdependência entre humanos e não-humanos, promovem cura física e espiritual, e fortalecem os vínculos comunitários através da participação coletiva em práticas rituais. Esta compreensão holística foi fundamental para que os estudantes desenvolvessem uma percepção respeitosa e profunda sobre a complexidade cultural povos originários, superando visões estereotipadas que reduzem essas manifestações a mero folclore.

A abordagem pedagógica adotada buscou honrar essa dimensão sagrada dos cantos, apresentando-os não como objetos de estudo descontextualizados, mas como expressões vivas de uma cosmovisão que oferece alternativas epistemológicas aos paradigmas ocidentais dominantes.

A desconstrução de estereótipos sobre os povos povos originários constituiu-se como processo fundamental que viabilizou todas as demais transformações observadas. A superação de representações coloniais e a emergência de conhecimentos interculturais criaram condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural e para a construção de relações interpessoais baseadas no respeito mútuo.

As transformações nas práticas pedagógicas e na formação docente evidenciam que a educação multicultural não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas promove reorientações paradigmáticas que questionam os fundamentos eurocêntricos do conhecimento escolar. O desenvolvimento de competências interculturais pelos professores e a emergência de pedagogias culturalmente responsivas constituem achados particularmente significativos para a área da formação docente.

Os impactos nas relações interpessoais e na dinâmica escolar demonstram que as práticas musicais povos originários promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a convivência democrática. A

construção de ambientes educativos mais inclusivos e a emergência de lideranças estudantis culturalmente sensíveis evidenciam o potencial transformador das abordagens interculturais.

Esta pesquisa oferece contribuições significativas para o campo da educação musical, evidenciando que a música constitui-se como linguagem privilegiada para promover diálogos respeitosos entre diferentes tradições culturais. A experiência com os cantos Maxakali demonstra que as práticas musicais povos originários podem funcionar como mediadoras de encontros interculturais autênticos, superando as limitações das abordagens meramente cognitivas da diversidade cultural.

A metodologia da pesquisa-ação revelou-se particularmente adequada para investigações no campo da educação intercultural, uma vez que promove a participação ativa

de todos os envolvidos e favorece a construção coletiva de conhecimentos. Esta abordagem alinha-se com os princípios epistemológicos das culturas povos originários, que enfatizam a aprendizagem experiencial e a integração entre diferentes formas de saber.

É importante reconhecer as limitações desta pesquisa, que se desenvolveu em um contexto específico e com um grupo relativamente pequeno de participantes. A generalização dos resultados para outros contextos educacionais deve ser realizada, considerando as especificidades culturais, socioeconômicas e institucionais de cada realidade escolar.

A duração relativamente curta da intervenção constitui outra limitação importante, uma vez que transformações educativas profundas requerem processos de longo prazo. Pesquisas futuras poderiam investigar os impactos de práticas interculturais desenvolvidas ao longo de períodos mais extensos, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos processos de mudança.

Embora esta pesquisa tenha sido fundamentada em estudos aprofundados sobre a cultura Maxakali, reconhece-se que a participação direta de representantes da comunidade povos originários poderia ter enriquecido ainda mais as práticas pedagógicas e ampliado o diálogo intercultural. No entanto,

devido ao tempo limitado da investigação e às especificidades do contexto escolar, não foi possível realizar esse intercâmbio de forma direta durante o desenvolvimento do projeto. Ainda assim, esta possibilidade permanece aberta e desejável para ações futuras, apontando para a importância de construir pontes com a comunidade Maxakali em projetos educativos vindouros, favorecendo a troca de saberes de maneira mais próxima e colaborativa.

3.4. Análise dos resultados

Os resultados da pesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, em Capitólio, Minas Gerais, evidenciam como a inserção das musicalidades povos originários Maxakali no ensino de artes promoveu transformações significativas nos processos educativos. A análise dos dados adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo como instrumento metodológico principal, permitindo uma compreensão aprofundada dos significados, percepções e transformações vivenciadas pelos participantes.

O estudo investigou o impacto da inserção da música povos originários Maxakali no ensino de arte para 30 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, com idades entre 11 e 13 anos, além de 34 professores da instituição. Os instrumentos de coleta de dados incluíram observação participante sistemática, questionários estruturados, depoimentos coletados durante as atividades práticas, registros fotográficos e audiovisuais, além de um curso de formação continuada oferecido aos docentes.

Os dados coletados evidenciam um processo complexo de desconstrução de estereótipos sobre as culturas povos originários. O questionário aplicado aos 34 professores revelou que 66,7% dos docentes avaliavam o conhecimento prévio dos alunos sobre culturas povos originários como limitado, enquanto 15,2% consideravam esse conhecimento inexistente. Apenas 12,1% dos professores indicaram que os estudantes possuíam conhecimento moderado sobre aspectos culturais povos originários. Durante as atividades práticas, observou-se uma transformação gradual nas percepções dos estudantes. O depoimento do Aluno 1 ilustra este processo: “Achei muito legal mexer com a argila, porque ela é macia e dá pra fazer muitas formas. Quando a professora mostrou as ocarinas

povos originários, fiquei curiosa porque nunca tinha visto um instrumento feito de barro.” Este relato evidencia o despertar da curiosidade e o reconhecimento da sofisticação técnica presente na produção cultural povos originários.

A observação participante documentou mudanças significativas nas atitudes dos estudantes. Inicialmente, muitos demonstravam hesitação diante da sonoridade dos cantos Maxakali, conforme relatado pelo Aluno 3: “No começo eu achei estranho cantar palavras que eu não conhecia, mas depois achei legal.” Este depoimento revela um processo de superação da resistência inicial ao “outro” cultural. Entre os professores, as transformações foram igualmente significativas. O Professor 1 relatou: “Essa cultura mostrada de maneira direta me deixou relaxada, com a dança, com seus ritmos simples e complexos ao mesmo tempo.” O Professor 2 complementou: “Nossa experiência com a cultura povos originários foi muito agradável e de muitos aprendizados, com sensação de paz, liberdade e uma energia muito positiva.”

A análise do engajamento estudantil revelou padrões consistentes de participação ativa e progressiva superação de barreiras linguísticas e culturais. Durante a primeira atividade de confecção de ocarinas, todos os 30 alunos participaram ativamente do processo de modelagem da argila, demonstrando entusiasmo pela manipulação do material. A dimensão tátil e sensorial da atividade revelou-se fundamental para o estabelecimento de uma conexão positiva com a proposta pedagógica. Os estudantes demonstraram persistência diante das dificuldades técnicas da modelagem, colaboração espontânea entre pares e criatividade na personalização de suas criações através da aplicação de grafismos inspirados na arte povos originários.

A introdução dos cantos Maxakali Yãmîy representou um desafio mais complexo. A estratégia pedagógica de repetição sistemática e prática coletiva mostrou-se eficaz para promover a superação das barreiras linguísticas. O Aluno 4 observou: “A gente teve que repetir várias vezes pra acertar a pronúncia e a melodia. Não é igual cantar música da rádio, tem que prestar atenção na voz e nos sons.” A análise dos padrões de participação ao longo das quatro sessões de prática dos cantos revelou uma progressão consistente: na primeira sessão,

aproximadamente um terço dos alunos demonstrou hesitação; na segunda, cerca de dois terços engajaram-se ativamente; nas terceira e quarta sessões, praticamente todos participaram vocalmente.

O desenvolvimento de competências musicais e artísticas manifestou-se através das atividades de confecção de ocarinas e prática de cantos tradicionais. O Aluno 2 relatou: “Eu aprendi que cada furo muda a nota, dependendo do tamanho e da distância. Vi outras que a professora levou, e deu pra ver o som mudando. No final, consegui tocar uns sons. Foi muito interessante entender como funciona a ocarina.” A confecção das ocarinas proporcionou aprendizados técnicos sobre acústica, propriedades da argila e técnicas de modelagem, além de conhecimentos sobre grafismos povos originários e suas significações culturais. Os estudantes desenvolveram habilidades motoras finas, capacidade de concentração e persistência diante de desafios técnicos. A prática dos cantos Yãmĩy promoveu o desenvolvimento de competências vocais específicas, incluindo controle respiratório, afinação, articulação de fonemas da língua Maxakali e sensibilidade às nuances expressivas da tradição vocal povos originários.

Central à abordagem pedagógica esteve o reconhecimento de que os cantos Yãmĩy transcendem a dimensão puramente musical, constituindo-se como manifestações sagradas que articulam múltiplas dimensões da cosmovisão Maxakali. Na tradição deste povo, os cantos não são apenas expressões artísticas, mas veículos de comunicação com os yãmĩyxop (espíritos), elementos fundamentais para a manutenção do equilíbrio cósmico e da harmonia comunitária. As estratégias didáticas implementadas incluíram a contextualização cosmológica, por meio da apresentação de narrativas sobre o significado espiritual de cada canto e sua função nos rituais; a abordagem holística, que situava os cantos como sistemas integrados de conhecimento; a prática respeitosa, com protocolos de reverência; a conexão com a natureza, exemplificada pelo “Canto do Papa Mel”; e a transmissão oral, em que a repetição e a escuta atenta assumiram papel central. A dimensão cosmológica emergiu como elemento transformador das percepções estudantis. O Aluno 5

revelou: “O Canto do Papa Mel, por exemplo, fala das abelhas e de como eles respeitam a natureza. Isso me fez pensar que os cantos são como histórias cantadas.” Essa observação evidencia o reconhecimento da música povos originários como veículo de conhecimentos ecológicos e narrativas cosmológicas.

A inserção da música Maxakali promoveu transformações substanciais nas práticas pedagógicas dos professores participantes. No início da pesquisa, apenas um dos cinco professores envolvidos diretamente considerava-se preparado para abordar a temática povos originários. Ao final do processo, todos declararam sentir-se preparados para tratar do tema de forma respeitosa e fundamentada. O questionário aplicado aos 34 professores revelou que 90,9% identificaram o fortalecimento da diversidade cultural e a preservação das tradições como objetivos centrais da inserção das sonoridades povos originários no currículo. Apenas 3% mencionaram o cumprimento de exigências legais como motivação principal, sugerindo que a implementação da Lei 11.645/2008 pode transcender o mero cumprimento formal. O Professor 3 destacou: “Quebra de preconceitos e sensação de pertencimento foram os principais impactos que observei.” Este depoimento evidencia tanto a desconstrução de estereótipos quanto o desenvolvimento de um senso de conexão com as culturas povos originários.

A metodologia de pesquisa-ação promoveu também mudanças nas relações e dinâmicas institucionais. O processo participativo favoreceu o diálogo entre diferentes segmentos da comunidade escolar, fortalecendo vínculos colaborativos e promovendo uma cultura institucional mais inclusiva e sensível à diversidade. A sistematização das estratégias pedagógicas oferece contribuições metodológicas importantes para educadores interessados em implementar a Lei 11.645/2008. A sequência didática desenvolvida — articulando contextualização histórica, vivências práticas, reflexão crítica e produção criativa — pode ser adaptada para diferentes realidades escolares e faixas etárias.

Os resultados obtidos dialogam diretamente com os três eixos teóricos

fundamentais apresentados no primeiro capítulo desta dissertação, confirmando e ampliando as proposições dos autores de referência. Corroboram as ideias de Candau (2016) sobre educação intercultural, ao demonstrar que o contato direto e vivencial com a cultura Maxakali funcionou como dispositivo de “alfabetização cultural”, permitindo o desenvolvimento de competências para interpretar manifestações culturais diversas. Também ecoam as contribuições de Giroux (1997) sobre pedagogia crítica, ao evidenciar que a música Maxakali problematizou quem define o conhecimento válido na escola e empoderou os estudantes como coautores do processo investigativo.

Os dados confirmam ainda as análises de Fanon (2008) sobre processos de desalienação, mostrando que a superação da resistência inicial ao “outro” cultural representa um movimento de descolonização das consciências. As proposições de Said (2007) sobre resistência cultural encontram materialização na desconstrução de estereótipos e no desafio ao discurso que exotiza os povos originários. A colonialidade do poder, conforme Quijano (2005), manifesta-se na invisibilização das culturas povos originários no currículo, e a transformação das práticas pedagógicas representa um passo em direção à descolonialidade do saber. Do mesmo modo, Barth (2000) ilumina o processo de superação de barreiras linguísticas como exemplo de travessia de fronteiras culturais, enquanto Cunha (1983) oferece subsídios para compreender o fortalecimento identitário entre estudantes de ascendência povos originários e afrodescendente, resultado da valorização da música ancestral no currículo.

Em síntese, os resultados evidenciam que a inserção das musicalidades Maxakali no ensino de artes representa mais que uma estratégia pedagógica inovadora: constitui-se como prática decolonial que questiona os fundamentos eurocêntricos do conhecimento escolar e reconhece a legitimidade de outras formas de saber. As transformações observadas confirmam as proposições teóricas dos autores de referência, demonstrando que a educação pode funcionar como espaço de resistência às estruturas coloniais de poder e como instrumento de empoderamento dos sujeitos historicamente subalternizados. A convergência entre os achados empíricos e o referencial teórico fortalece a argumentação em

favor da viabilidade e relevância da inserção da música povos originários como estratégia pedagógica transformadora no contexto da educação básica brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual a diversidade cultural seja reconhecida como riqueza fundamental da experiência humana.

CONCLUSÃO

Esta dissertação representa o ponto culminante de uma jornada que, para além do rigor acadêmico, foi profundamente pessoal e transformadora. Iniciei este percurso movida por uma inquietação genuína: como a riqueza das musicalidades dos povos originários poderia reverberar nos espaços escolares, tradicionalmente marcados por uma perspectiva eurocêntrica. A cada passo, a pesquisa se revelou um desafio intelectual, e uma imersão em um universo de saberes e sensibilidades que moldaram essa investigação.

A construção deste trabalho foi, em grande parte, uma iniciativa solitária, pontuada por momentos de incerteza e pela constante busca por clareza em meio à complexidade

temática. Transformar a experiência empírica, experimentada na Escola Estadual Coronel Lourenço Belo, em um texto teórico, coeso e academicamente robusto exigiu um esforço contínuo de reflexão e escrita. Contudo, a paixão pelo tema e a convicção na relevância da proposta me impulsionaram.

A experiência de campo na escola foi particularmente transformadora. Ver os olhos dos estudantes se iluminarem ao descobrir a complexidade e a beleza da música Maxakali, observar professores repensarem suas práticas pedagógicas, testemunhar a emergência de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso – tudo isso me confirmou que estava no caminho certo. Cada pequena vitória, cada momento de conexão genuína entre os alunos e a cultura povos originários, cada questionamento provocado pelas atividades propostas, alimentava a convicção de que a música dos povos originários possui um potencial transformador extraordinário para a educação brasileira.

O percurso desta dissertação foi delineado para construir uma argumentação onde cada capítulo contribuiu de forma específica para a

compreensão global do fenômeno estudado. Esta estruturação não foi casual, mas resultado de uma reflexão profunda sobre a melhor forma de apresentar a complexidade do tema e de conduzir o leitor através de uma jornada de descobertas progressivas.

O primeiro capítulo, "Multiculturalismo Crítico e Educação: Fundamentos Teóricos", estabeleceu o arcabouço conceitual que sustentou toda a investigação. Nele, mergulhamos nas discussões sobre o multiculturalismo crítico, as perspectivas alternativas e a construção da identidade étnica. Esses pilares teóricos foram essenciais para compreender as dinâmicas de poder presentes no currículo escolar e a necessidade urgente de descolonizar os saberes, abrindo espaço para a valorização das múltiplas culturas que compõem a sociedade brasileira. A reflexão sobre esses conceitos permitiu ir além de uma mera inclusão superficial, buscando uma transformação profunda nas relações pedagógicas e na forma como o conhecimento é construído e validado.

A construção deste capítulo exigiu um diálogo intenso com autores de diferentes tradições teóricas, desde os clássicos do multiculturalismo até os pensadores decoloniais contemporâneos. Foi necessário estabelecer pontes conceituais entre perspectivas que, embora complementares, nem sempre dialogam de forma explícita. O desafio foi criar uma

Em síntese coerente que pudesse sustentar teoricamente a proposta de inserção das musicalidades povos originários no currículo escolar, sem cair em ecletismo teórico ou em simplificações conceituais. Particularmente significativo foi o trabalho de contextualização das discussões teóricas na realidade brasileira, adaptando conceitos desenvolvidos em outros contextos às especificidades da formação social brasileira, marcada pela colonização, pela escravidão e pela marginalização sistemática dos povos povos originários.

O segundo capítulo, "A Música Maxakali: Cosmologia, Resistência e Pedagogia", aprofundou o conhecimento sobre a cultura musical dos Maxakali, situando-a em seu contexto cosmológico e social. Este capítulo foi crucial para evitar uma abordagem superficial ou folclorizante da música povos originários, apresentando-a como um sistema complexo de conhecimentos e práticas que

articula dimensões espirituais, sociais, históricas e pedagógicas. A compreensão da música Maxakali como uma forma de resistência cultural e como um sistema pedagógico próprio foi fundamental para justificar sua inserção no currículo escolar não como mera curiosidade cultural, mas como conhecimento legítimo e valioso.

A elaboração deste capítulo demandou um trabalho intenso de pesquisa bibliográfica e documental, buscando fontes que pudessem oferecer uma compreensão profunda e respeitosa da cultura Maxakali. Foi necessário navegar cuidadosamente entre diferentes tipos de fontes: acadêmicas, documentais, audiovisuais. Um aspecto desafiador foi a articulação entre a dimensão cosmológica da música Maxakali e suas possibilidades pedagógicas, que é um potencial educativo extraordinário, capaz de enriquecer a experiência formativa dos estudantes e de contribuir para uma educação mais plural e democrática.

O terceiro capítulo, Metodologia, apresentou a abordagem investigativa adotada: a pesquisa-ação. Essa metodologia mostrou-se a mais adequada para um estudo que descrevesse, interviesse e transformasse a realidade observada. A pesquisa-ação possibilitou uma imersão profunda no campo empírico, com a participação ativa de alunos e professores como coautores do conhecimento. Essa dinâmica colaborativa e cíclica foi essencial para a obtenção de dados consistentes e contextualizados, garantindo que a investigação permanecesse em constante diálogo com as necessidades e realidades da comunidade escolar.

É importante, contudo, diferenciar o uso da observação participante neste trabalho em relação à tradição antropológica clássica. Na antropologia, a observação participante — sistematizada por Bronislaw Malinowski — busca descrever um sistema social com o objetivo de compreender a alteridade, as cosmovisões e as categorias culturais próprias do grupo estudado, procurando não intervir no meio, ainda que o pesquisador nele se insira. Já no âmbito da pesquisa-ação em educação, a observação participante assume caráter interventivo: o pesquisador atua junto aos sujeitos e compromete-se com a transformação da realidade investigada, de modo a articular conhecimento e mudança social.

A justificação da escolha metodológica exigiu uma reflexão cuidadosa sobre as especificidades do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa. A pesquisa-ação revelou-se particularmente adequada por permitir a integração entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre conhecimento acadêmico e saberes experienciais. Esta metodologia possibilitou que a investigação se tornasse, ela própria, um processo educativo e transformador, para os participantes, e para a pesquisadora. O desenho metodológico precisou ser cuidadosamente elaborado para garantir o rigor científico sem comprometer a flexibilidade necessária ao trabalho com comunidades escolares, desenvolvendo instrumentos de coleta de dados sensíveis às especificidades culturais do tema estudado.

A análise dos resultados revelou um panorama de transformações significativas e multifacetadas, confirmando a hipótese central desta dissertação de forma mais ampla e profunda do que inicialmente antecipado. A inserção das musicalidades Maxakali no ensino de arte demonstrou ser uma estratégia pedagógica altamente eficaz na promoção de uma educação mais equitativa e culturalmente sensível, produzindo efeitos que transcenderam as expectativas iniciais da investigação.

Primeiramente, observou-se uma notável mudança na percepção dos estudantes em relação às culturas povos originários. De representações estereotipadas, os alunos passaram a desenvolver uma compreensão mais nuançada e respeitosa, reconhecendo a vitalidade e a contemporaneidade dos povos originários. A música Maxakali atuou como um potente desestabilizador de preconceitos, permitindo que os estudantes estabelecessem conexões significativas com uma cultura até então distante, superando o "estranhamento" inicial. Esta transformação não foi superficial ou meramente discursiva. Os dados coletados evidenciaram mudanças profundas nas estruturas cognitivas e afetivas dos estudantes, que passaram a questionar suas percepções sobre os povos povos originários, e também suas próprias identidades culturais e sua relação com a diversidade.

Em segundo lugar, a pesquisa evidenciou um significativo desenvolvimento da sensibilidade estética e musical dos alunos. A exposição a um sistema musical distinto do hegemônico ampliou o repertório cultural dos estudantes, aprimorando sua escuta e sua capacidade de apreciação. A prática de cantos e a confecção de instrumentos inspirados na tradição Maxakali desenvolveram habilidades musicais específicas, e também integraram

dimensões artísticas, culturais e técnicas, promovendo uma aprendizagem holística e engajadora. O desenvolvimento da sensibilidade estética manifestou-se de múltiplas formas: maior capacidade de concentração durante as atividades de escuta musical, desenvolvimento de vocabulário específico para descrever elementos musicais antes desconhecidos, e estabelecimento de comparações críticas entre diferentes tradições musicais.

Adicionalmente, a iniciativa contribuiu para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso à diversidade. As interações entre os estudantes tornaram-se mais tolerantes e curiosas, e os projetos colaborativos fortaleceram os vínculos e a solidariedade. Para os alunos de ascendência povos originários ou afrodescendente, a valorização da música ancestral no currículo escolar resultou em um notável fortalecimento da autoestima e do orgulho de suas origens, evidenciando o potencial da educação para a afirmação de identidades historicamente marginalizadas. A transformação do ambiente escolar foi uma das descobertas mais relevantes da pesquisa, observando-se uma diminuição significativa de comportamentos discriminatórios e um aumento da colaboração entre estudantes de diferentes origens socioculturais.

Por fim, a pesquisa revelou uma transformação nas práticas pedagógicas dos professores. Os docentes envolvidos no projeto ampliaram suas concepções sobre o ensino de arte e a pluralidade cultural, desenvolvendo abordagens mais críticas e sensíveis. A experiência com a música Maxakali os impulsionou a buscar formação complementar e a integrar conteúdos de diferentes matrizes culturais em suas aulas, superando visões superficiais. Esta investigação apresenta contribuições originais e relevantes para diferentes campos do conhecimento, ao estabelecer referenciais teóricos e metodológicos que ampliam

a compreensão sobre os processos de descolonização curricular e de valorização da diversidade cultural na educação básica. Entre as principais contribuições teóricas, destacam-se as reflexões de caráter intercultural, que sustentam a proposição de um modelo conceitual integrado, no qual a música povos originários é compreendida simultaneamente como sistema de conhecimento, forma de resistência cultural e recurso pedagógico. No âmbito das contribuições práticas, a pesquisa desenvolveu um conjunto de estratégias pedagógicas para a inclusão da música povos originários no ensino de arte, oferecendo alternativas concretas às abordagens tradicionais. As oficinas de imersão cultural desenvolvidas durante a investigação representam uma contribuição pedagógica original que integra dimensões teóricas e práticas de forma equilibrada e respeitosa. A metodologia de aprendizagem musical contextualizada proposta pela pesquisa supera abordagens técnicas tradicionais ao integrar o ensino de elementos musicais específicos com a compreensão dos contextos culturais que lhes dão significado, demonstrando ser mais eficaz do que métodos convencionais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Os resultados desta investigação possuem implicações importantes para a formulação e implementação de políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade cultural e à efetivação dos direitos dos povos povos originários no campo da educação. A pesquisa demonstra de forma inequívoca que a implementação efetiva da Lei nº 11.645/2008 é possível e altamente desejável e benéfica para toda a comunidade escolar. A música povos originários revela-se como um ponto de entrada privilegiado para a implementação da lei, oferecendo possibilidades concretas de trabalho que podem ser adaptadas a diferentes contextos e realidades escolares.

Portanto, a concepção da música Maxakali como uma epistemologia sonora constitui uma contribuição teórica original, ampliando a compreensão das formas povos originários de produzir, organizar e transmitir saberes. Essa perspectiva evidencia que a música não se limita a uma manifestação estética, mas representa um sistema sofisticado de codificação de conhecimentos, articulando, de modo integrado, dimensões cosmológicas, ambientais, históricas,

sociais e comunitárias.

A pesquisa também colabora para o refinamento do conceito de diálogo entre culturas no campo educacional, propondo uma abordagem que ultrapassa a simples coexistência de matrizes culturais distintas e aponta para formas mais profundas de reconhecimento mútuo e de intercâmbio epistemológico na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. São Paulo: UNESP, 2000. p. 185-227.
- BASTOS, Rafael José de Menezes. Música nas sociedades povos originários das terras baixas da América do Sul: estado da arte. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 293-316, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132007000200004>.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos originários na escola: problematizando a questão. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). Povos originários & educação. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 155-178.
- BICALHO, Charles. Música e cosmologia Maxakali. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 89-125, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2010.40052>.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-37.

CARVALHO, Maria Rosário de. Os povos originários do Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 431-456.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: CNE, 2004.

DENZIN, Norman K. The research act: a theoretical introduction to sociological methods. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989.

DIAS, Paulo. Etnomusicologia na escola: metodologias para o ensino de música povos originários. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, p. 89-97, 2010.

ELLIOTT, John. Action research for educational change. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, esperança e possibilidade. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Programa de Educação Patrimonial Indígena. Brasília: IPHAN, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan>. Acesso em: 1 jul. 2025.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. The action research planner. 3. ed. Geelong: Deakin University Press, 1988.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LADEIRA, Maria Inês. Educação povos originários: projetos e perspectivas. São

Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2008.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos originários no Brasil de hoje. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF, Niterói*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. Através do mboraká: música e xamanismo guarani. São Paulo: Edusp, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, Elisângela Pataxó. Educação escolar povos originários e a valorização da cultura Pataxó. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 123-140, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100008>.

POPOVICH, Frances. The social organization of the Maxakali. 1980. Tese (Doutorado em Antropologia) – University of California, Los Angeles, 1980.

PRASS, Luciana. Música povos originários na escola: experiências pedagógicas. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PUCCI, Magda. O canto dos povos originários: uma experiência intercultural através da música. In: *Simpósio Internacional de musicoterapia*, 3., 2007, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: SBTM, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. A implementação da Lei 11.645/2008: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 123-145, 2009.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.

TUGNY, Rosângela Pereira de; MENEZES BASTOS, Rafael José de (Org.). Etnomusicologia no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Antos Tikmũ'ũn: para abrir o mundo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Escuta e poder na estética Tikmu'un (Maxakali). Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Projeto Música e Identidade Cultural. São Paulo: USP, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Etnomusicologia na Escola. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Música Indígena na Escola. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

VIEIRA, Sônia. Como escrever uma tese. São Paulo: Atlas, 2007.

ANEXO I

GRÁFICOS DE ENTREVISTAS

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado da UFSJ/MG. são perguntas (anônimas) de múltipla escolha voltadas para professores sobre o ensino da cultura e musicalidades indígenas na educação básica em minas gerais.

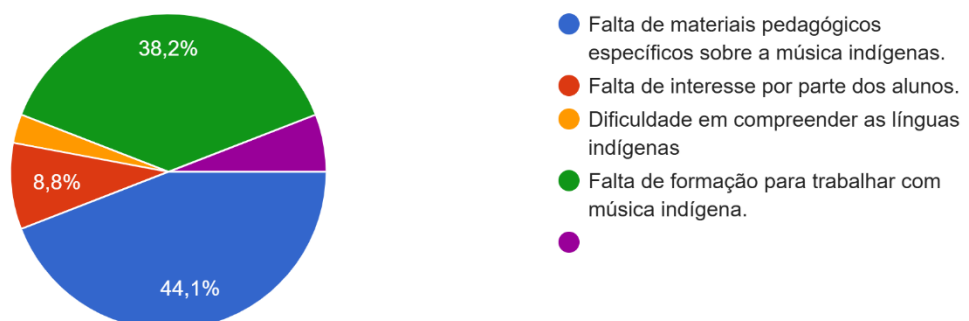
1.Qual a importância de incluir o repertório musical indígena no currículo escolar?

34 respostas



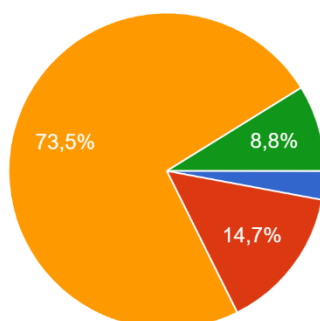
2.Qual é o maior desafio que você enfrenta ao ensinar sobre cultura indígenas nas escolas?

34 respostas



3.Como você classifica o conhecimento dos alunos sobre a cultura indígena antes das aulas de artes desenvolvidas na escola?

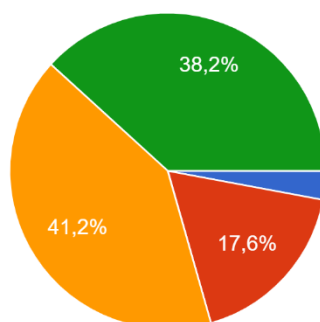
34 respostas



- Muito bom, eles já têm conhecimento sobre o tema.
- Moderado, conhecem alguns aspectos culturais, mas não a música.
- Limitado, sabem pouco sobre a cultura e música indígena.
- Inexistente, não possuem conhecimento prévio.

4. Você já abordou ou teve contato com conteúdos relacionados à música ou cultura indígena em suas aulas?

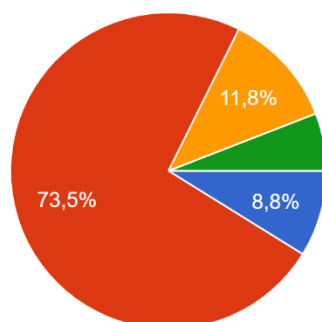
34 respostas



- Sim, frequentemente
- Sim, ocasional
- Sim, mas de forma muito limitada
- Não, nenhuma

5. Qual seria a melhor estratégia para incluir as culturas indígenas nas aulas ?

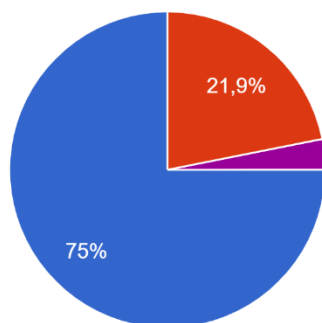
34 respostas



- Através de atividades práticas de canto
- Por meio de projetos interdisciplinares envolvidos
- Com palestras e apresentações culturais
- Mediante a inclusão de materiais audiovisuais

6. Como você avalia a importância da musicalidade indígena na educação básica?

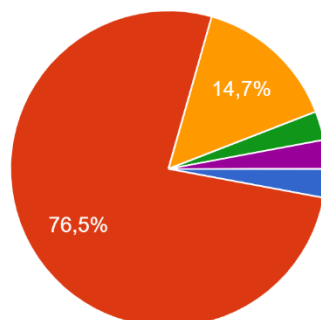
32 respostas



- É extremamente importante para promover o respeito e a diversidade cultural.
- É importante, mas poderia ser mais explorada nas aulas.
- Tem pouca relevância para a educação básica.
- Não, nenhuma
- É fundamental para o autoconhecimento de uma sociedade que busca aprender...

7. Em sua opinião, qual a principal contribuição da música indígena para a formação dos alunos?

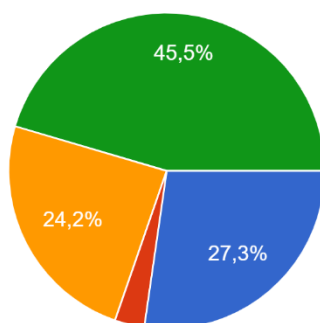
34 respostas



- Desenvolvimento da musicalidade e apreciação estética.
- Compreensão da diversidade cultural e respeito aos povos indígenas.
- Ampliação do repertório musical e conhecimento de diferentes culturas.
- Formação cidadã e desenvolvimento do senso crítico.
- Além de diversificar o conhecimento estético musical, fortaleceria o sentido...

8. Quais os recursos você considera mais importantes para o ensino de culturas indígenas na educação básica?

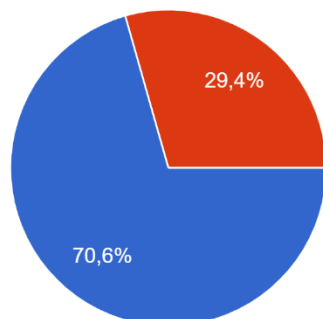
33 respostas



- Materiais didáticos específicos, como livros, CDs e vídeos.
- Instrumentos musicais indígenas.
- Contato direto com a cultura indígena, por meio de visitas a aldeias ou convívio com indígenas.
- Todas as alternativas anteriores.

9. Como você avalia a importância da inclusão da história e culturas indígenas na educação básica para a promoção da educação para as relações étnico-raciais?

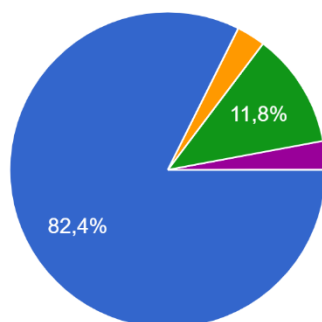
34 respostas



- Considero muito importante, pois a música indígena pode contribuir para a valorização da cultura indígena e para...
- Considero importante, mas acredito que a música indígena deve ser abordada de forma complementar, como parte d...
- Considero pouco importante, pois acredito que a música indígena tem p...
- Metodologia tradicional, com foco na aprendizagem de cantos e ritmos indí...

10. Quais as principais dificuldades você encontra para abordar a temática indígena em suas aulas?

34 respostas



- Falta de materiais didáticos adequados e de formação específica sobre a temática indígena.
- Resistência dos alunos em relação ao tema, devido a preconceitos e estereótipos.
- Falta de apoio da gestão escolar e da comunidade para a inclusão da temáti...
- Todas as alternativas anteriores.
-

ANEXOII:

ANEXO II– HABILIDADES DA BNCC CONTEMPLADAS NO PROJETO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica por meio de códigos alfanuméricos padronizados. Cada habilidade é identificada por um código composto por letras e números que indicam o segmento, o componente curricular e a ordem sequencial da habilidade. Por exemplo, no código EF69MU01, a sigla EF refere-se ao Ensino Fundamental; os números 69 indicam os anos finais (do 6º ao 9º ano); MU refere-se ao componente de Música; e 01 representa o número da habilidade dentro desse componente. Esses códigos permitem localizar com precisão os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, facilitando a articulação entre as práticas pedagógicas e as diretrizes curriculares nacionais. A listagem a seguir apresenta as habilidades contempladas no presente projeto, distribuídas por componente curricular, evidenciando seu alinhamento com a legislação educacional vigente.

1. ARTE

Música (EF69MU)

- EF69MU01 – Identificar e apreciar criticamente diferentes gêneros musicais, incluindo a música indígena.
- EF69MU02 – Explorar e criar sons e músicas com diferentes fontes sonoras.
- EF69MU03 – Produzir composições individuais e coletivas a partir de vivências musicais.
- EF69MU04 – Reconhecer elementos musicais (altura, duração, intensidade, timbre e textura).
- EF69MU06 – Analisar criticamente as funções da música em diferentes contextos culturais e históricos.
- EF69MU08 – Apreciar produções musicais de diferentes culturas e épocas.
- EF69MU10 – Investigar a presença e a importância da música em comunidades e grupos sociais.

Teatro (EF69TE)

- EF69TE01 – Experimentar jogos dramáticos e improvisações.
- EF69TE04 – Utilizar elementos expressivos corporais e vocais em vivências teatrais.
- EF69TE07 – Explorar a diversidade cultural nas práticas teatrais.

Artes Visuais (EF69VC)

- EF69VC01 – Experimentar diferentes técnicas e materiais nas artes visuais.
- EF69VC02 – Produzir trabalhos autorais com base em referências culturais diversas.
- EF69VC03 – Analisar e contextualizar produções visuais de diferentes culturas.

2. HISTÓRIA (EF69HI)

- EF07HI08 – Compreender a diversidade cultural dos povos indígenas antes e depois da colonização.
- EF08HI06 – Analisar a resistência e os direitos dos povos indígenas ao longo da história.
- EF09HI04 – Avaliar o papel das políticas públicas na valorização das culturas indígenas.

3. GEOGRAFIA (EF69GE)

- EF09GE02 – Analisar os diferentes usos da terra e seus impactos ambientais e culturais.
- EF09GE07 – Relacionar as dinâmicas populacionais aos modos de vida dos povos indígenas.
- EF09GE10 – Reconhecer a importância dos territórios indígenas e sua relação com o meio ambiente.

4. CIÊNCIAS (EF69CI)

- EF06CI02 – Compreender a interação entre seres humanos e meio ambiente.
- EF07CI10 – Investigar saberes indígenas sobre a natureza e sustentabilidade.
- EF08CI08 – Relacionar saúde, bem-estar e cultura nas práticas de comunidades tradicionais.

5. LÍNGUA PORTUGUESA (EF69LP)

- EF67LP01 – Analisar textos orais e escritos de diferentes culturas.
- EF69LP24 – Produzir textos autorais com base em vivências culturais.
- EF69LP26 – Refletir sobre a diversidade linguística e cultural no Brasil.

6. ENSINO RELIGIOSO (EF69ER)

- EF09ER04 – Reconhecer e respeitar práticas espirituais de diferentes culturas.
- EF09ER06 – Refletir sobre diversidade religiosa e cosmológica.
- EF69ER08 – Valorizar práticas de espiritualidade em diálogo com saberes tradicionais.

7. EDUCAÇÃO FÍSICA (EF69EF)

- EF69EF02 – Experimentar práticas corporais originárias de diferentes culturas.
- EF69EF07 – Analisar manifestações corporais tradicionais como expressões culturais.

Competências Gerais da BNCC contempladas:

- **CG1** – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos.
- **CG3** – Valorizar e fruir as manifestações artísticas e culturais.
- **CG6** – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais.
- **CG9** – Exercitar empatia, diálogo e valorização da diversidade.
- **CG10** – Agir com responsabilidade, ética e solidariedade.

Planejamento das Atividades: Ocarinas, Cantos de Povos Originários e Formação de Educadores

Confecção de Ocarinas

Habilidades da BNCC:

- (EF15AR07) Problematicar, conhecer, experimentar e analisar diferentes formas de expressão em música (canto, toque, audição e apreciação musical).
- (EF15AR09) Estabelecer relações entre as práticas musicais e as diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
- (EF06AR21) Criar e improvisar sons com a voz, o corpo, instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, investigando as possibilidades sonoras e expressivas dos elementos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.).

Conteúdo:

- A ocarina como instrumento musical de povos originários.
- Técnicas de confecção de ocarinas.
- Decoração com grafismos de povos originários e polimento da peça.
- Exploração sonora da ocarina.

Práticas: Foram apresentados diferentes tipos de ocarinas confeccionados no ateliê, bem como outros formatos de ocarinas de povos originários brasileiros, explicando sua história, função e sonoridade. A pesquisadora demonstrou as etapas de confecção — da modelagem à criação dos orifícios para emissão do som e afinação. Na prática, os alunos utilizaram materiais semipreparados devido ao tempo reduzido, mas confeccionaram suas próprias ocarinas. Na aula seguinte, com a argila mais firme, realizaram a decoração com grafismos de povos originários, os furos de afinação e entoaram as primeiras notas.

Observações Relevantes: A atividade estimulou habilidades manuais, concentração e paciência, além da criatividade e senso estético no processo de personalização do instrumento. A exploração sonora despertou curiosidade e interesse pela sonoridade da ocarina. Houve intensa interação entre os alunos, que se ajudaram mutuamente no processo, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo um ambiente colaborativo.

Cantos de Povos Originários – Maxakali

Objetivo Geral: Promover o conhecimento e a valorização das culturas de povos originários, em especial da música e do canto, como forma de expressão, comunicação e preservação da memória e identidade desses povos.

Metodologia: As aulas foram dinâmicas e interativas, envolvendo contextualização cultural dos cantos yãmiy, audição de gravações, análise e prática vocal com exercícios de percepção auditiva, respiração e preparação corporal.

Recursos: Recursos audiovisuais (vídeos, áudios, imagens), instrumentos de povos originários (paiás, paus de chuva), materiais práticos (cartolinas, canetas coloridas, recicláveis).

Habilidades da BNCC:

- (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
- (EF15AR15) Experienciar, fruir e analisar criticamente práticas e fruções de música de diferentes culturas, contextualizando-as no tempo e no espaço, de modo a ampliar seu repertório musical e desenvolver sua apreciação musical.
- (EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da história presentes em diferentes sociedades, incluindo a de povos originários e africana, e comunidades tradicionais.

Atividades: Roda de Conversa sobre o que os alunos já sabiam sobre os povos originários e seus cantos; apresentação de vídeos e registros do livro 'Cantos Tikmũ'ũn (para abrir o mundo)'; prática vocal coletiva com cantos tradicionais Maxakali.

Observações Relevantes: A atividade revelou percepções diversas, algumas estereotipadas e outras mais próximas da realidade cultural. O canto foi tratado como memória viva e forma de comunicação com o sagrado, promovendo consciência ecológica e espiritual, além de fortalecer a empatia e o respeito à diversidade cultural.

Formação de Educadores

Foi realizada uma oficina destinada a professores, combinando execução musical e produção de peças cerâmicas. Os educadores vivenciaram a escuta e o aprendizado de cantos de povos originários e experimentaram a sonoridade de ocarinas e moringas.

Resultados: Muitos docentes relataram nunca ter tido contato prévio com cantos ou instrumentos de povos originários. As práticas despertaram memórias afetivas e espiritualidade, promoveram vitalidade emocional, relaxamento e criatividade. O canto estimulou expressividade e integração corpo-mente, enquanto a cerâmica proporcionou concentração e conexão com a natureza.

Conclusão: A oficina evidenciou o potencial da música e da cerâmica de povos originários como ferramentas pedagógicas para ampliar repertórios docentes e enriquecer

os espaços escolares. Recomendou-se a continuidade de formações vivenciais com música e práticas artísticas desses povos, visando uma educação intercultural.