

Aprendizagens musicais entre indígenas e estudantes numa escola de ensino médio

Comunicação

André Vasconcelos de Arruda
UFPB
andrearrudaym@hotmail.com

Maria Guiomar C. Ribas¹
UFPB
guiomarcarvalho@yahoo.com.br

Resumo: Esse estudo (em andamento) versa sobre como a presença de indígenas da etnia Fulni-ô conflui para aprendizagens musicais em uma escola de ensino médio em Paudalho-PE. Busca compreender os propósitos dos índios em suas visitas anuais na Escola; descrever como os estudantes vivenciam a experiência dessa interação com os índios, bem como as possíveis relações que estes estabelecem entre os conteúdos da educação musical na escola e a cultura musical indígena Fulni-ô. Aborda a Lei nº 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, focalizando, em especial, as relações estabelecidas entre esses indígenas e estudantes investigados, a partir das práticas e aprendizagens musicais compartilhadas, tendo como campo empírico uma escola pública de ensino médio no estado de Pernambuco. Como aporte teórico, considera o conceito de interculturalidade, em sua proposta de uma pedagogia intercultural crítica a partir das relações de poder. Do ponto de vista metodológico trata-se de um estudo de caso que contempla observações e entrevistas.

Palavras chave: educação musical no ensino médio; música indígena na escola; interculturalidade crítica.

Introdução

Este texto traz um recorte do contexto e dos aspectos teóricos e metodológicos de uma pesquisa de mestrado em andamento em que Indígenas da etnia Fulni-ô, de Pernambuco, e estudantes de ensino médio não indígenas são os principais atores. Os processos de aprendizagens musicais estabelecidas a partir das práticas sociais compartilhadas pelos Fulni-ô dentro da escola são o foco do presente estudo. O conceito de educação musical adotado está

¹ Orientadora. Trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB e contemplado com bolsa da CAPES.

ancorado no entendimento da música como prática social, defendido por Souza (1996; 2004; 2014), Kraemer (2000), entre outros. A fala de Anne-Marie Green, extraída do artigo de Souza (2014) complementa esse raciocínio ao afirmar da pertinência de se “estudar a música como uma realidade social com seus aspectos múltiplos, levando-se em conta que essas camadas se interpenetram” (GREEN, 2000 *apud* SOUZA, 2014, p. 109), ou seja, colocando-se em evidência a indissociabilidade entre fato musical e fato social (SOUZA, 2014, p. 109). Assim, o estudo problematiza sobre como a presença dos indígenas na escola investigada confluiu para aprendizagens musicais.

Existe, entre os indígenas e os estudantes pesquisados, uma significativa distância geográfica (cerca de 300 km separa seus municípios de residência). A escola campo da pesquisa está na área urbana do município de Paudalho e integra o sistema de ensino da rede pública do Estado de Pernambuco. É uma Escola de Referência em Ensino Médio, um tipo de unidade ligada ao Programa de Educação Integral da Secretaria de Educação (as EREM são escolas que oferecem o ensino médio apenas, em tempo integral).

O município de Paudalho fica na Zona da Mata Norte do estado, com uma população estimada, para 2016, de 55.493 habitantes (IBGE) e dista cerca de 45 km da capital, Recife.

Na Escola estudada, os indígenas realizam práticas de canto e dança – com momentos que incluem a participação dos estudantes –, fazem palestras, expõem artesanato para venda, bem como realizam oficinas de artesanato e pintura corporal. O Coral da Escola, formado por estudantes dos três anos do ensino médio, ensaia, com os índios, músicas deles, como também versões, no idioma deles, de canções da música popular, e cantam e dançam juntos.

Os Fulni-ô

São um grupo indígena que vive no município de Águas Belas, no agreste de Pernambuco, a cerca de 300 km da capital Recife, numa região que integra o polígono das secas. Seu território compreende 115,5 km² dos cerca de 885,987 km² totais de Águas Belas e constituem uma população de aproximadamente 5.000 pessoas. O nome Fulni-ô, segundo os próprios indígenas, significa “povo da beira do rio” ou “povo que vive ao lado do rio”. Até o início do século XX, eles eram chamados de Carnijós (SILVA, 2015, p. 299).

São falantes do Português e do Yaathê. De acordo com Schröder (2012) são o único povo indígena do Nordeste, com exceção do estado do Maranhão, “que ainda fala uma língua indígena” (p.8).

A sobrevivência extraordinária do Yaathê pode ser explicada por sua função decisiva no ritual do Ouricuri e na construção das fronteiras étnicas. A religião étnica, por exemplo, depende essencialmente do uso da língua indígena, que também representa um meio de iniciação a ela. (SCHRÖDER, 2012, p 8)

A língua se classifica como do tronco Macro-Jê, conforme o modelo do linguista Aryon Dall’Igna Rodrigues (SCHRÖDER, 2012, p 8). O território dos Fulni-ô está dividido entre a Aldeia Sede, ou Aldeia Grande, a Aldeia do Ouricuri e a Aldeia do Xyxyaklá. E na Aldeia do Ouricuri, eles realizam o ritual secreto do Ouricuri, que se constitui num marco étnico muito forte. Por meio dele, o sentimento de pertencimento dos Fulni-ô à sua comunidade étnica mostra-se expressivo (SILVEIRA; MARQUES; SILVA, 2012, p. 35). Segundo Foti (2006), “o foco do segredo está na religião e na língua, quando fala da religião, mas se estende também ao que sabem de si mesmos e à vida social, em quase todos os seus aspectos” (p. 63) - donde nesse trabalho focalizo nas questões educativas musicais. Para o autor, é um índice da capacidade de resistência dos Fulni-ô às violações aos seus modos de vida ao longo da história.

Quanto às interações entre grupos de indígenas e pessoas não indígenas, Stein (2009), em sua etnografia que buscou desvelar o papel das crianças e seus cantos no modo de ser do povo indígena Mbyá-Guarani que vive em aldeias em municípios próximos a Porto Alegre/RS, aponta-nos alguns objetivos:

Na performance de suas sonoridades faladas e cantadas reafirmam uma unidade étnica por metáforas físicas sobre o corpo e o território. Os *mbora*² feitos na *opy*³ ou executados pelos grupos musicais em espaços da aldeia, nos palcos das cidades ou para gravações dos CDs [...] são objetos estéticos materializados em ações sonoras, cujos significados servem de argumentos para a elaboração de uma identidade étnica, mas também como circulação de sentidos entre grupos indígenas e não-indígenas, entre uma diversidade de culturas heterogêneas e dinâmicas. (STEIN, 2009, p. 165)

² Cantos sagrados.

³ Casa cerimonial.

A reprodução de preconceitos e desinformações observadas na sociedade está associada a uma certa invisibilidade do indígena na historiografia. Para Almeida (2011), essa invisibilidade é uma consequência da perspectiva assimilacionista, que por muito tempo dominou as pesquisas. Segundo a autora, o diálogo entre a história e a antropologia possibilitou uma mudança de interpretação do papel do índio. A reformulação de teorias, conceitos e métodos permitiu desvelar uma história de resistentes e não de vítimas passivas diante dos objetivos do colonizador. Assim, aculturação e resistência não se opõem, passando a caminhar juntas (ALMEIDA, 2011, p 22). Ainda segundo a autora, não se pode negar os grandes prejuízos sofridos por esses povos, mas se deve reconhecer o seu protagonismo, pois diante das diversas dificuldades impostas pelo processo colonial, souberam usar de estratégias em função de seus interesses.

Nessa discussão, Quirino (2006), em sua pesquisa sobre os Fulni-ô, defende que

[...] é de extrema importância deixar claro que não são índios aculturados. As severas perseguições, as situações de tensão e de violência à cultura e à identidade dos índios do Nordeste os obrigaram a praticar um silêncio étnico e a invisibilidade, mas a própria coação foi salutar na medida em que serviu de estímulo à mobilização em prol do reconhecimento oficial de uma alteridade indígena, cuja consequência foi a reconquista de suas terras. Assim sendo, os Fulni-ô, ou qualquer um outro grupo indígena do Nordeste, não devem ser pensados no século XXI como índios aculturados, mas como índios que reelaboraram a sua cultura, que salientam elementos diferenciadores (como no caso do Toré⁴ e para os Fulni-ô o caso do Toré, da língua yathê e do ritual sagrado do Ouricuri) e que também ressignificam elementos da cultura não-índia como, por exemplo: o samba-de-coco a as festas católicas, com o objetivo de enquadrar-se no padrão de indianidade da sociedade e de serem reconhecidos como índios (QUIRINO, 2006, p. 37).

Em relação ao que chamou de o pensamento musical brasileiro, Menezes Bastos (2006) interroga sobre as razões do desaparecimento – ou apagamento – do elemento índio como contribuição na música. Credita a cristalização da ideia de contribuição rítmica dos negros e melódica e harmônica dos portugueses às publicações de Mário de Andrade, na primeira metade do século XX, bem como a negação da contribuição indígena. Essa é, conforme afirma, a ideologia do estado (colonial e nacional), que tem o branco que pensa, o negro que dá a força

⁴ O Toré é uma dança coletiva, ritual praticado vários povos indígenas no Nordeste. É dançado ainda com o sentido de diversão, como “brincadeira” de índio. Mas, principalmente como forma de afirmação étnica dos povos indígenas em espaços públicos e mobilizações sociopolíticas (GRÜNEWALD, 2005).

física e o índio que doa a terra para o desenvolvimento (p.122). Para o autor, mesmo diante de poucas pesquisas sobre o impacto da música indígena na formação das músicas brasileiras, elas permitem desconfiar dessa tradição do conhecimento que apaga a contribuição indígena. E cita, como exemplo, o Nordeste:

O caso do nordeste revela-se, a este respeito riquíssimo, ali onde o universo músico-ritual do toré parece constituir-se como uma espécie de linguagem franca de toda a região, da Bahia ao Ceará. A eventual pequena magnitude do nível de contraste existente entre o que consuetudinariamente se considera, naquela região – para nela ficar –, “indígena” e “brasileiro”, ao invés de simplesmente poder ser lida como desqualificante da “indianidade” das práticas culturais indígenas da área, poderá antes apontar para algo tão surpreendente quanto insistentemente negado por grande parte dos brasileiros e por muita antropologia: o contraste referido é pequeno, às vezes até mínimo, porque não somente os “índios” ali – para limitar-me tão somente ao nordeste – são “brasileiros”, mas também, e ao revés, porque lá estes (ou grande parte deles) também são “índios”. Como pensar o Brasil assim? Estado-nação moderno ameríndio? (MENEZES BASTOS, 2006, p. 123).

Esse movimento dos Fulni-ô de estabelecer diálogos interculturais junto a escolas vai ao encontro da Lei nº 11.645, e a pesquisa busca desvelar as implicações e aprendizagens dessas ações no que concerne ao campo de conhecimento da Educação Musical.

A Lei nº 11.645/2008

A Lei nº 11.645/2008, que modifica o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio. Essa é já uma complementação da Lei nº 10.639/2003, que tinha alterado o mesmo artigo estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Elas representam o resultado de esforços de movimentos sociais, pesquisadores e sociedade em geral no sentido de superar preconceitos, discriminações e injustiças contra indivíduos e grupos. Nesse sentido, grandes são os desafios.

A partir de entrevistas com professores e da observação de aulas realizadas em diferentes estabelecimentos de ensino, percebemos que as atividades e os conteúdos que dizem respeito aos povos indígenas são não apenas muito limitados e restritos às efemérides escolares, mas também reprodutores de ideias ultrapassadas. Isto é, nos chamou a atenção – algo comprovado nos depoimentos coletados – o fato de que, ao se abordar a temática indígena nos

dias de hoje, faz-se na escola praticamente a mesma coisa do que pessoas de 60 a 80 anos se lembram de ter aprendido quando crianças. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p 5)

Trabalhos mostram (SILVA, E., 2016; COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014; entre outros) ainda haver uma certa tendência em considerar as pessoas indígenas como sujeitos ligados ao passado da sociedade brasileira, sem qualquer representatividade na contemporaneidade. Assim, como estudos diversos advogam,

Afirmar as sociodiversidades indígenas no Brasil é, portanto, reconhecer os direitos às diferenças socioculturais, é questionar a mestiçagem como ideia de uma cultura e identidade nacional. É buscar compreender as possibilidades de coexistência socioculturais, fundamentada nos princípios da interculturalidade (SILVA, 2012, p. 11).

O suporte para a efetivação da citada lei está nas inúmeras pesquisas no campo das ciências sociais, que buscam conhecer em profundidade as diversas culturas indígenas e, assim, contribuir com a desconstrução de estereótipos, bem como há profundas discussões que problematizam a relação com as culturas dos não indígenas a partir de uma perspectiva crítica das relações de poder (CANDAU, 2008; FLEURI, 2012; WALSH, 2012). De acordo com Fleuri (2012), “no atual contexto brasileiro, a realidade social e escolar contradiz a concepção democrática e antidiscriminatória da educação já incorporada claramente nas recentes disposições legais” (p. 17). Diante desse quadro, as pesquisas advindas da problemática em torno da implementação da Lei têm assumido que esse processo não se eximirá de conflitos.

Assim, nesta pesquisa, ao tratar da interação entre indígenas e estudantes não indígenas, busco, também, olhar para os processos de aprendizagens pela perspectiva teórica da interculturalidade, por entender que as discussões em torno desse conceito podem ajudar a compreender mais amplamente o encontro entre esses atores diferenciados. Entre outros autores que abordam a questão da educação intercultural na América Latina, destacamos a pesquisadora Catherine Walsh.

Walsh (2010) explicita três concepções de interculturalidade, conforme os contextos políticos e sociais em que o conceito é tomado. A *interculturalidade relacional* é a que faz referência mais básica às formas de contato e intercâmbio entre culturas diferentes, ou seja, “entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas” (p. 77). Nesse sentido,

a interculturalidade sempre aconteceu no contexto latino-americano. O problema dessa compreensão de interculturalidade está no fato de que ela negligencia as relações de poder que se estabelecem nessas trocas, isto é, “oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que se leva a cabo a relação” (p. 77).

A *interculturalidade funcional* se baseia no “reconhecimento da diversidade e diferença culturais, com metas a inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida” (p. 78). Ela é, portanto, funcional ao sistema neoliberal contemporâneo, com sua lógica de mercado. Segundo Walsh (2010), nessa concepção, a interculturalidade serve à colonialidade, pois “não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais” (p. 77), mas busca promover a homogeneização social pelo controle dos conflitos étnicos, “com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista” (WALSH, 2010, p. 78). É a concepção por trás, por exemplo, do discurso da pretensa cultura nacional brasileira homogênea, “definidora da brasilidade”.

Walsh (2010) defende, então, a *interculturalidade crítica*, como processo e projeto político-pedagógico e pedagógico-político que visa desafiar as estruturas de poder e de saber dominantes, com vistas à construção de relações mais igualitárias, considerando as explorações históricas sofridas principalmente pelo negro e pelo indígena na experiência latino-americana. Nesse sentido, segundo a autora, a interculturalidade crítica se alinha com uma pedagogia decolonial.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, ao mesmo tempo, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25 *apud* SILVA, M., 2016, p. 59)

E sendo essa perspectiva de interculturalidade adotada na presente pesquisa, a partir da proposição de um conceito alargado de música entendida como cultura, Queiroz (2015) também defende seu ensino numa perspectiva intercultural, como desafio à proposta monocultural neoliberal, não se isentando dos conflitos, na “busca de uma sociedade mais

humana, tecida numa pluralidade de estratégias que permitam articular políticas de igualdade com políticas de diversidade” (QUEIROZ, 2015, p. 204). Para isso, nos convida a olhar a música para além de seus aspectos estéticos.

Parafraseando o conhecido provérbio chinês “quando um dedo aponta para a lua, o tolo olha para o dedo”, acredito que, pensando na música, podemos afirmar: quando soa uma canção... o tolo ouve ritmo, melodia, harmonia e letra. Epistemologias da etnomusicologia, somadas a proposições da antropologia hermenêutica, bastante propagadas na área de música a partir do diálogo com os estudos de Clifford Geertz (1973), principalmente na obra *A interpretação das culturas*, tem nos possibilitado o entendimento de que os sons e suas infinitas formas de organização são a materialização física da música, mas a dimensão humana e representativa da expressão musical estão, de fato, na esfera do significado. Os que se limitam a ouvir ritmos, melodias, letras, acordes, entre outros parâmetros físicos da expressão musical, jamais ouviram música, apenas perceberam alguns poucos elementos da rica e complexa teia que tal fenômeno representa. (QUEIROZ, 2015, p. 209)

O objetivo central da pesquisa é compreender de que forma a presença dos indígenas na Escola conflui para aprendizagens musicais, focando, em especial, as relações estabelecidas entre esses indígenas e estudantes investigados, a partir das práticas musicais compartilhadas. Para isso, o estudo busca conhecer a intenção dos indígenas Fulni-ô em relação às suas visitas na Escola; descrever como os estudantes vivenciam essa experiência; entender relações estabelecidas entre a educação musical na Escola e a cultura musical indígena Fulni-ô.

Aspectos metodológicos

Busco me aproximar de uma forma de fazer pesquisa que pressupõe uma compreensão experiencial e interpretativa do fenômeno estudado, bem como lida com a subjetividade das pessoas envolvidas. Conforme Bogdan e Biklen (1994), “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p. 51). No processo de aproximação com os sujeitos pesquisados, aos poucos vamos construindo “um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e se examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não é apriorística:

situações e descobertas vão se constituindo no desenrolar do processo investigativo, estabelecendo uma dinâmica própria, inerente ao fenômeno em questão.

O campo da pesquisa, como mencionado, foi uma escola do ensino médio da rede pública estadual de Pernambuco. Contudo, não restrito a ela, passando, no decorrer da pesquisa, a incorporar a aldeia dos Fulni-ô como parte da investigação empírica.

O estudo de caso único foi adotado como método para a pesquisa, o qual consiste no estudo profundo de um fenômeno contemporâneo em um dado contexto (YIN, 2001). As observações e as entrevistas semiestruturadas já foram realizadas, direcionadas para os indígenas e estudantes – com estes, por meio da técnica de entrevistas de grupo. Foram utilizados, ademais, recursos audiovisuais de registro dos momentos de interação entre os atores da pesquisa. Entre os estudantes pesquisados, o critério fundamental foi incluir alunos e alunas de todos os três anos (séries) do ensino médio.

A respeito dos visitantes Fulni-ô, foram considerados a todos como participantes e potenciais informantes. Mas no processo das entrevistas, o grupo indicou o casal que coordena o grupo, que por sua vez indicou outro índio também, que geralmente faz o papel de porta-voz nas interações com os estudantes. E no decorrer do período da pesquisa, em conversas não previstas, impressões, informações e reflexões de alguns dos outros indígenas foram incluídas.

Finalizando

No conjunto dos traços culturais apresentados pelos índios (pintura corporal, adereços, artesanato), a música parece ter tido um papel principal para os estudantes adentrarem a cultura dos Fulni-ô, sendo percebida em seus elementos sonoros, estéticos, sócio-históricos-culturais. Pelos dados ainda em análise, já é possível perceber que esses componentes foram inter-relacionados, de formas diversas, e a partir de informações compartilhadas pelos indígenas, aos modos de ser, de pensar e de crer Fulni-ô. Surgiu o desejo entre os estudantes de fazer aquela música como forma de experimentar os seus sentidos. Percebo também que as parcerias musicais, por sua vez, desvelaram possibilidades e limites.

Fazer este estudo está permitindo evidenciar o potencial da educação musical delimitando fronteiras e, ao mesmo tempo, conectando atores diferenciados. Faz pensar, por

isso, na consideração do sujeito por trás de sua música. Afinal, parafraseando um dos participantes da pesquisa, a música faz o músico⁵.

O estudo, ao tratar da relação entre indígenas Fulni-ô, estudantes e suas implicações pedagógicas musicais, poderá contribuir para o debate no campo da Educação musical acerca da música indígena nas escolas. Associado a isso, poderá trazer também contribuições para os debates e diálogos no cenário da implementação da Lei nº 11.645/2008 em nossa área da educação musical.

⁵ “A música faz o índio” (Estudante em entrevista)

Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 168 p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. 110 p.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Apresentação: Educação intercultural: descolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3408/1507>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- FOTI, Miguel. Resistência e segredo: relato de uma experiência de antropólogo com os Fulni-ô. In: SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora UFPE, 2012. p. 63-87.
- GREEN, A. M. Les enjeux méthodologiques d`une approche sociologique de faits musicaux. In: GREEN, A. M. (Org.). *Musique et sociologie: enjeux méthodologiques et approches empiriques*. Paris: L`Harmattan, 2000, p. 17-40 *apud* SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociologia musical. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014.
- GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973 *apud* QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação: série diálogos com o som – Ensaios*. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 197-2015. v. 2.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação: série diálogos com o som – Ensaios*. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 197-2015. v. 2.

QUIRINO, Eliana Gomes. *Memória e cultura: os Fulni-ô afirmando identidade étnica*. 2006. p. 168. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/13553/1/ElianaGQ.pdf>> Acesso em: 06 jun.2017.

SCHRÖDER, Peter (Org.). *Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô*. Recife: Editora UFPE, 2012.

SILVA, Edson Hely. Expressão da cultura imaterial indígena em Pernambuco. In: GUILLEN, Isabel C. M. (Org.). *Tradições & traduções: a cultura imaterial em Pernambuco*. Recife: EDUFPE, 2008. p. 215-230.

SILVA, Edson. História e diversidades: os direitos às diferenças. Questionando Chico Buarque, Tom Zé e Lenine... In: MOREIRA, Harley Abrantes. (Org.). *Africanidades: repensando identidades, discursos e ensino de História da África*. Recife, Livro Rápido/UPE, 2012, p. 11-37.

SILVA, Edson. Dia do índio: entre a “tribo curunais” e a “tribo carochinha”: a continuidade da folclorização da temática indígena na escola. *Construir Notícias*, v. 72, p. 35-41, 2013. Disponível em: < <http://arquivodepernambuco.blogspot.com.br/p/patrimonio-cultural-povos-indigenas.html>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Org.) *A temática indígena na sala de Aula: reflexões a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Editora UFPE, 2016. 2. ed. p. 15-40.

SILVA, Maria da Penha. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a lei nº 11.645/2008. p. 57-84. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Org.) *A temática indígena na sala de Aula: reflexões a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Editora UFPE, 2016. 2. ed.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Edson Hely. Fulni-ô: história e educação de um povo bilíngue em Pernambuco. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 19, n. 1, jan./abr., 2012.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociologia musical. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. *Kyringüé mborai – o canto das crianças e a cosmo-sônica Mbyá-Guarani*. 2009. 309 p. Tese (Doutorado em Música: Etnomusicologia) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17304>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonoalidat: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. (Orgs). *Construyendo interculturalidade crítica*. La Paz, Bolívia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em <<http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>> Acesso em: 04 jun. 2017.

YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.