

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**KÁTIA MARIA ABREU DA SILVA**

**O PAPEL DAS NARRATIVAS ORAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE  
CULTURAL DAS CRIANÇAS INDÍGENAS MACUXI E WAPIXANA,  
LOCALIZADAS NA REGIÃO DA SERRA DA LUA, CANTÁ-RR**

**Boa Vista/RR**

**2019**



**KÁTIA MARIA ABREU DA SILVA**

**O PAPEL DAS NARRATIVAS ORAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS INDÍGENAS MACUXI E WAPIXANA, LOCALIZADAS NA REGIÃO DA SERRA DA LUA, CANTÁ-RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação e Interculturalidade. Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Orientador: Prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti

Boa Vista

2019

Copyright © 2019 by Kátia Maria Abreu da Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR  
Coordenação do Sistema de Bibliotecas  
Multiteca Central  
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho  
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR  
Telefone: (95) 2121.0946  
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p SILVA, Kátia Maria Abreu da.  
O papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana, localizadas na região da Serra da Lua, Cantá-RR. / Kátia Maria Abreu da Silva. – Boa Vista (RR) : UERR, 2019.  
116 f. il. Color 30 cm.  
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima com o Instituto Federal de Educação de Roraima, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº. Dr. Devair Antônio Fiorotti.  
Inclui Apêndices.  
Inclui anexo.  
1. Educação Indígena 2. Educação Escolar Indígena 3. Narrativas Oraís I. Fiorotti, Devair Antônio (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título  
UERR.Dis.Mes.Edu.2019.13 CDD – 371.97 (21. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

KÁTIA MARIA ABREU DA SILVA


Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

  
PROF. DR. DEVAIR ANTÔNIO FIOROTTI  
Orientador  
UFRR

  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARISTELA BORTOLON DE MATOS  
Membro Titular Interno  
IFRR

  
PROF. DR. ROBERTO MIBIELLI  
Membro Titular Externo  
UFRR

Boa Vista – RR

2019

A Deus, autor e consumidor da minha fé,  
que possibilitou este momento  
maravilhoso em minha vida.

Ao meu esposo e filhos, pelo apoio e  
compreensão durante os momentos de  
ausência.

A minha mãe que é um exemplo, sempre  
me ajudando em todos os momentos da  
vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus! A Ele toda honra, toda glória e todo o louvor!

Ao meu esposo Wágmaro Abreu da Silva que me apoiou em todos os momentos desta caminhada, principalmente quando eu tinha que viajar para apresentar algum trabalho, ajudando-me no cuidado de nossos filhos enquanto estava fora.

Aos meus filhos pelo apoio e compreensão durante a minha jornada de estudos. Ausente e muitas vezes impaciente, porém compreendida por eles.

A minha mãe Maria do Céu da Silva, que sempre me apoiou nos estudos, muitas vezes ajudando no cuidado de meus filhos enquanto estava ausente.

A todos os meus irmãos e irmãs!

À amiga querida Maria das Graças Medeiros que sempre me apoiou durante a minha caminhada acadêmica, muitas vezes corrigindo os meus textos.

A minha eterna professora Rociclei Alencar que sempre esteve disposta a contribuir com seus conhecimentos me auxiliando nesse percurso acadêmico.

A cada um que orou por mim nos momentos mais difíceis dessa caminhada, o meu muito obrigada!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti, pelo seu apoio, orientação e paciência que foram fundamentais para a minha conclusão.

Aos colegas do Mestrado Janaene Leandro e Gleidiane Brito pela amizade e ajuda nos momentos difíceis dessa caminhada!

Às professoras Maristela Bortolon e Roseli Bernardo, pelo apoio nos momentos de dificuldades, ajudando-me com suas orientações, meu muito obrigada!

*Prefiram a minha instrução à prata, e o conhecimento ao ouro puro, pois a sabedoria é mais preciosa do que rubis; nada do que vocês possam desejar compara-se a ela.  
(Provérbios 8:10-11)*

## RESUMO

Este trabalho versa sobre o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana, localizadas na região da Serra da Lua, no município do Cantá-RR. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, que utilizou como metodologia a História Oral para constituir as fontes. A coleta de evidências se deu por meio de análise documental (PPP), pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada com cinco professores do Ensino Fundamental I, um coordenador pedagógico e dois moradores antigos da Comunidade Indígena Canauanim. A problemática que norteou a pesquisa partiu do seguinte questionamento: Qual a importância das narrativas orais para formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana, localizadas na região da Serra da Lua? Teve como objetivo principal, compreender como as narrativas orais presentes na Comunidade Indígena Canauanim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade das crianças indígenas wapixana e macuxi. O corpus da pesquisa é formado por uma contextualização da Educação Escolar Indígena no Brasil e em Roraima, Caracterização da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, uma reflexão sobre a Importância da Propagação da Cultura Indígena às Novas Gerações no Seio da Família através das Narrativas Orais e o Trabalho dos Educadores Indígenas com as Narrativas Orais. A pesquisa revelou que embora as narrativas orais sejam importantes para valorização da cultura, na atualidade estão sendo pouco utilizadas entre as famílias e que a escola tem buscado resgatar a valorização da cultura indígena através do trabalho dos professores da disciplina de Língua Indígena com as narrativas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Indígena. Educação Escolar Indígena. Narrativas Orais.



## ABSTRACT

This work focuses on the role of oral narratives in the formation of the cultural identity of indigenous children Macuxi and Wapixana, located in the region of the Serra da Lua, in the county of Cantá-RR. This is a qualitative field research which used Oral History as methodology to form the sources. The collection of evidence, took place through documental analysis (PPP), bibliographic research and semi-structured interview with five Elementary School I teachers, a pedagogical coordinator, and two of the oldest residents of the Canauanjm Indigenous Community. The problem that guided the research came from the following question: What is the importance of oral narratives to the formation of the cultural identity of indigenous children Macuxi and Wapixana, located in the region of the Serra da Lua? It had, as main objective, to understand how the oral narratives present in the oral narratives of the Canauanim Indigenous Community favour the understanding of the culture and the affirmation of the cultural identity of the children of the community. The corpus of the research is formed by a contextualization of Indigenous School Education in Brazil and in the state of Roraima, characterization of the State School Indigenous Leader (Tuxaua) Luiz Cadete, a reflection about the importance of the spread of Indigenous Culture to the new generations in the family section through oral narratives and the work of indigenous educators with oral narratives. The result of the research revealed that although oral narratives are important for the valorization of culture, at the moment they are being little used among the families and that the school has sought to recover the valorization of the indigenous culture through the work of teachers of the discipline of Indigenous Language with the narratives in the classroom.

**Keywords:** Indigenous Education. Indigenous School Education. Oral Narratives

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Político do Estado de Roraima .....	42
Figura 2 – Mapa das Terras Indígenas demarcadas no Estado de Roraima .....	43
Figura 3 – Mapa dos Municípios com maior concentração de Povos Indígenas.....	44
Figura 4 – Mapa do Estado de Roraima.....	50
Figura 5 – Principais correntes migratórias para Roraima .....	51
Figura 6 – Terras Indígenas do município de Cantá .....	52
Figura 7 – Mapa de localização do Complexo macuxi–wapixana .....	54
Figura 8 – Mapa da Comunidade Indígena Canauanim.....	56

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1: Casimiro Cadete - fundador da comunidade Canauanim.....	57
Foto 2: Quadra Poliesportiva no Centro da Comunidade Canauanim.....	60
Fotos 3: XIV Festejo Intercultural da Comunidade Canauanim .....	62
Fotos 4: XIV Festejo Intercultural da Comunidade Canauanim .....	63
Foto 5: Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete.....	64

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População Indígena por Etnia em Roraima.....	45
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de educadores por escolaridade .....	63
Quadro 2 – Quantitativo de educadores por etnia .....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CONEEI</b>	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
<b>CTG</b>	Centro de Tradições Gaúchas
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFRR</b>	Instituto Federal de Roraima
<b>ISA</b>	Instituto Socioambiental
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OPIR</b>	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>RR</b>	Roraima
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEGAT</b>	Serviço de Gestão Ambiental e Territorial
<b>SIL</b>	Summer Institute Of Linguistics
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>UFRR</b>	Universidade Federal de Roraima

## LISTA DE FIGURAS

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>19</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	19
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	20
1.2.1 Pesquisa de Campo.....	21
1.2.3 A História Oral.....	22
1.2.4 Instrumentos de Coleta de Dados e sua Análise .....	24
1.2.4.1 <i>Entrevista</i> .....	24
1.2.4.2 <i>Participantes da Pesquisa</i> .....	27
<b>CAPÍTULO II EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	<b>29</b>
2.1. DA “DESCOBERTA” AOS DIAS ATUAIS.....	29
2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	38
2.3 RORAIMA: TERRA DE MUITA MISTURA .....	40
2.3.1 Educação Escolar Indígena em Roraima.....	45
2.4 A REGIÃO INDÍGENA DA SERRA DA LUA.....	48
2.5 O MUNICÍPIO DO CANTÁ .....	49
2.6 POVOS INDÍGENAS MACUXI E WAPIXANA.....	52
2.7 A COMUNIDADE INDÍGENA CANAUANIM.....	56
2.7.1. Adentrando o campo de estudo: primeiro contato com a comunidade .....	60
2.7.2 Caracterização da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete.....	63
<b>CAPÍTULO III A IMPORTÂNCIA DA PROPAGAÇÃO DA CULTURA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS ORAIS NO SEIO DA FAMÍLIA</b> .....	<b>70</b>
3.1 A IMPORTÂNCIA DOS MAIS VELHOS E DA FAMÍLIA PARA AFIRMAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA COM O AUXÍLIO DAS NARRATIVAS ORAIS.....	70
<b>CAPÍTULO IV: O TRABALHO DOS EDUCADORES INDÍGENAS COM AS NARRATIVAS ORAIS</b> .....	<b>75</b>
4.1 NARRATIVAS ORAIS .....	75
4.2 O TRABALHO DOS EDUCADORES COM AS NARRATIVAS ORAIS .....	77
<b>4.3. ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA COMO FORMA DE FORTALECIMENTO E PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA</b> .....	<b>83</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONFRONTANDO AS IDEIAS</b> .....	<b>88</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>91</b>

<b>APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA DO MORADOR DA COMUNIDADE</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO</b> <b>.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> <b>EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE E: CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ..</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE F: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES</b> <b>HUMANOS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>110</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Brasil, terra onde habitam vários povos, cada um com sua cultura, tornando assim nosso país um celeiro de diversidade cultural, sendo essa a maior riqueza que possuímos, pois cada um contribui para o enriquecimento da nossa cultura. O estado de Roraima não é diferente, povos de diversas regiões do país constituem sua população, além dos indígenas que já habitavam esta terra. Desse modo, torna-se difícil definir qual é realmente a cultura roraimense.

O presente trabalho aborda a questão das narrativas orais, visando buscar conhecimento de como elas influenciam na construção da identidade cultural das crianças na comunidade Canauanim, que está localizada na região da Serra da Lua, no município do Cantá-RR.

A pesquisa contará com a participação de cinco professores, sendo dois de Língua Indígena (wapixana e macuxi) e três que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I; um coordenador pedagógico e dois moradores mais antigos da comunidade, para verificar a importância das narrativas orais e como se dá esse momento de propagação da cultura para as crianças.

Com relação à identificação dos entrevistados, essa será mantida em sigilo, sendo identificados os sujeitos dela no texto como: professores P1, P2, P3, P4 e P5, coordenador pedagógico, C. e moradores, M1 e M2.

A pesquisa foi realizada na Comunidade Canauanim, localizada no Município Cantá, que é formado por:

Seis vilas principais: Serra Grande I, Serra Grande II, Vila Central, Félix Pinto, Vila União e Santa Cecília. Sua população estimada é 16.877 habitantes (IBGE, 2017). Possui uma área territorial de 7.664,831 km<sup>2</sup>, o que resulta numa densidade demográfica de 1,81 hab./ km<sup>2</sup>. Tem como comunidades indígenas Canauanim, Barro Vermelho, Campinho, Malacacheta, Jacamizinho, Jenipapo, Tabalascada e Laje, com a predominância das etnias Macuxi e Wapixana (SEGAT/FUNAI, 2018)<sup>1</sup>.

A escolha do tema se deu após participação numa palestra ministrada pelo professor doutor Devair Antônio Fiorotti da Universidade Federal de Roraima (UFRR), durante o Simpósio de Estudos de Linguagem e Cultura Regional no ano de 2015. O tema abordado no evento, Literatura Oral: Narrativas, Cantos e Encantos Ameríndios, foi relevante para o desenvolvimento da pesquisa que, por meio dos estudos da

---

<sup>1</sup>(Dados obtidos através de uma visita à FUNAI-RR)

Literatura Oral, visa verificar qual o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças wapixana e macuxi.

Decerto que vivemos em um Estado com uma diversidade cultural riquíssima e que essa multiculturalidade faz parte não apenas da nossa realidade, mas está presente em todo o país. Como diz Matos, “[...] Roraima possui uma diversidade cultural significativa, e uma identidade cultural ainda em construção” (MATOS, 2013, p. 118). Nesse viés, o presente trabalho busca responder a seguinte pergunta: Qual é o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana?

A pesquisa tem como campo empírico a Comunidade Indígena Canauanim e a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, localizadas no município do Cantá, Estado de Roraima. A escolha se deu pela região atender aos critérios previamente determinados, a saber, proximidade com a capital de Boa Vista e existência de escola de âmbito Estadual de Ensino Fundamental, além da aceitação da pesquisa pela comunidade.

O Objetivo Geral da pesquisa é compreender como as narrativas orais da Comunidade Indígena Canauanim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade cultural das crianças da comunidade. Tem como Objetivos Específicos: identificar como se deu o processo de educação escolar indígena no Brasil e em Roraima; analisar como tem sido o trabalho dos educadores da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete com as narrativas orais nas séries iniciais do Ensino Fundamental I; e analisar como tem sido a prática das narrativas orais no meio familiar da Comunidade Canauanim.

Esta pesquisa, de desenho qualitativo, propõe compreender a importância das narrativas orais para a formação da identidade cultural das crianças por meio de uma pesquisa de campo, com a utilização da metodologia da História Oral. Os instrumentos de pesquisa são, prioritariamente, a análise de documento, a pesquisa bibliográfica, o diário de campo e a entrevista semiestruturada.

Durante a execução da pesquisa, foram realizadas oito entrevistas: I) com o coordenador pedagógico da escola, a fim de analisar a questão dos planejamentos dos docentes, se neles constam o trabalho com as narrativas orais da comunidade, o funcionamento da escola e sua organização (Apêndice A), análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), verificando se ele contempla o ensino das narrativas orais; II) com cinco professores que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, sendo

dois de Língua Indígena, obtendo informações dos trabalhos desenvolvidos com relação às narrativas orais da comunidade e como se desenvolve o conteúdo em sala de aula (Apêndice B); e III) entrevista com dois moradores da comunidade para obtermos relatos sobre o processo de propagação das narrativas orais às novas gerações (Apêndice C).

O trabalho está estruturado em quatro capítulos após a introdução. O capítulo I, intitulado Percurso Metodológico, discute a opção teórico-metodológica da pesquisa, os sujeitos, o contexto e os procedimentos de análise dos dados da pesquisa. Tem como teóricos: Severino (2016), Gil (2002), Filho (2013), Chizzotti (2014) entre outros. A escolha desses autores se deu por todos eles terem uma influência muito forte no campo da Metodologia Científica.

O capítulo II apresenta uma análise da História da Educação Escolar Indígena no Brasil, sua implantação no Estado de Roraima, até a Constituição da Comunidade Indígena Canauanim. Os principais autores que compõem o capítulo são: Luciano (2006), Siqueira e Ruckstadter (2014), Neto e Maciel (2008), Quaresma e Ferreira (2013), Simas e Pereira (2010).

O capítulo III faz uma análise com relação à prática de contar história pelos mais velhos no seio das famílias da Comunidade Indígena Canauanim e como isso tem se dado no dia a dia. Nesse debate, temos como autores: Maher (2006), Zanon (2011), Farage (1997), Silva (2004), dentre outros que norteiam a discussão.

O capítulo IV traz em seu corpo uma análise sobre a importância da utilização das narrativas orais em sala de aula pelos educadores, demonstrando como tem sido realizado esse trabalho na Comunidade Indígena Canauanim. Os principais autores utilizados como revisão do capítulo são: Barthes (2008), Macedo (2013), Silva e Souza (2013), Fumagalli, Thomé e Porto (2014), Monteiro e Sales (2009), Cunha (2013), dentre outros. Por fim, foram apresentadas as considerações finais, intituladas – Confrontando as ideias –, que fecham todas as reflexões realizadas neste trabalho.

## CAPÍTULO I PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como objetivo descrever o percurso metodológico que foi desenvolvido durante toda pesquisa, apresenta o tipo de pesquisa utilizada, métodos, técnicas e instrumento de coleta de dados. Sua fundamentação se dá a partir da concepção de Severino (2016), Gil (2002), Filho (2013), Chizzotti (2014) e outros autores.

Para iniciar a execução do trabalho de coleta de dados foi preciso proceder com alguns trâmites obrigatórios no contexto de uma comunidade indígena. Foi necessário, antes de iniciar a pesquisa, enviar o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Por se tratar de povos indígenas, o projeto foi aprovado com o nº 2.946.930. (Conforme o Apêndice D), elaborar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos, para todos os participantes da pesquisa assinarem (Conforme o Apêndice E) e elaborar uma carta de anuência para o tuxaua da comunidade assinar, obtendo assim a autorização para a realização da pesquisa na comunidade (Conforme o Apêndice F).

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A sociedade roraimense é composta por pessoas de várias partes do Brasil e do exterior, como Venezuela e Guiana Inglesa e por indígenas que estão presentes em todas as partes da cidade de Boa Vista e dos demais municípios de Roraima. Em função disso, presenciamos um celeiro de diversidade cultural que é enriquecido com a cultura de cada povo que constitui esse Estado. Com essa diversidade existente, surge então a problemática: qual é o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana?

O objetivo geral do estudo é compreender como as narrativas orais presentes na Comunidade Indígena Canuanim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade cultural das crianças da comunidade. A pesquisa tem como objetivos específicos: identificar como se deu o processo de educação escolar indígena no Brasil e em Roraima; analisar como tem sido o trabalho dos educadores da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete com as narrativas orais nas séries

iniciais do Ensino Fundamental I; e analisar como tem sido a prática das narrativas orais no meio familiar da Comunidade Canauanim.

O trabalho apoia-se em uma pesquisa de campo com a metodologia da História Oral com caráter qualitativo, sendo que “[...] a informação qualitativa é mais nítida, porque é interpretada e lida como sujeito-objeto e não simplesmente um ‘objeto de análise’” (DEMO, 2001, p. 30).

Salienta-se ainda que a informação qualitativa é o resultado da comunicação discutida na qual o sujeito pode questionar (DEMO, 2001, p. 30). Dessa forma, optamos pela pesquisa de base qualitativa, pois o propósito fundamental desse tipo de pesquisa é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno, sendo que o pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações (FILHO, 2013, p. 41).

## 1.2 TIPO DE PESQUISA

A escolha desse tipo de pesquisa se deu pelo fato dela propiciar ao pesquisador uma interação entre pesquisador e pesquisado (FILHO, 2013, p. 41) e atender às especificidades do trabalho que é compreender como as narrativas orais presentes na Comunidade Indígena Canauanim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade cultural das crianças.

A pesquisa com a abordagem qualitativa vai além de dados numéricos e propicia um detalhamento profundo da pesquisa” (FILHO, 2013, p. 41). O termo qualitativo implica em:

Uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituam objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

Na abordagem qualitativa não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização dela (ANDRÉ, 2013, p. 96).

A sua importância se dá pelo fato de que “ela responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, englobando um universo de significados, motivos, aspirações, crenças,

valores e atitudes [...]” (MINAYO, 1994, p. 21), até porque o seu objetivo não é quantificar dados numéricos, mas dar ao pesquisador subsídios que o levem a desenvolver um estudo de forma profunda.

Toda pesquisa precisa ser embasada, e para fundamentá-la é necessário recorrermos a um estudo bibliográfico, pois é ele quem dá suporte para o desenvolvimento do trabalho. Diante disso, “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2016, p. 131).

Para que o referencial teórico seja elaborado da melhor maneira possível, é importante realizar um “planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho, até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (BOCCATO, 2006, p. 266). Isso garante a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA e MIOTO, 2007, p. 98).

Assim, como a pesquisa bibliográfica, a análise documental se constitui de uma valiosa técnica na abordagem qualitativa, “[...], pois, busca identificar informações por meio de registros que podem ser leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos diários pessoais, arquivos escolares, etc.” (LUDKE e ANDRÉ, 2014, p. 44 e LUDWIG, 2012, p. 63). Para isso, ela percorre o mesmo caminho que a pesquisa bibliográfica, dando o suporte que o pesquisador necessita durante a execução de sua pesquisa.

### 1.2.1 Pesquisa de Campo

Buscando responder o problema de pesquisa, ou seja, Qual é o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana?, a pesquisa de campo vai possibilitar a oportunidade de ir até a fonte para buscar respostas ao problema, pois ela consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises, podendo estabelecer relações constantes entre determinadas condições e determinados eventos observados (RUIZ, 1976, p. 50).

Esse tipo de pesquisa nos dá a oportunidade de adentrarmos a fundo na pesquisa, indo in loco buscar respostas aos questionamentos realizados pelo

pesquisador. É, também, uma busca cujo olhar dirige-se para locais já conhecidos por muitos, mas, sempre, com uma maneira diferente de ver e pensar determinada realidade a partir da experiência e da apropriação do conhecimento, que são muito pessoais (DUARTE, 2002, p. 34).

### 1.2.3 A História Oral

Um dos objetivos é analisar como tem sido ou se ainda existe a prática de contar as narrativas orais no meio familiar. A utilização da História Oral, como metodologia, vem atender todas as demandas necessárias para o desenvolvimento desse trabalho, pois consiste em uma fonte riquíssima, devido ao fato de atribuir importância aos sujeitos da pesquisa. Nela, são eles os construtores do seu destino, além de possibilitar um mergulho no mundo criado e dinamizado pelas pessoas em seu dia a dia no ambiente onde estão inseridos (CHIAPETTI, 2010, p. 145).

Essa metodologia fornece toda a estrutura que necessitamos para o desenvolvimento de forma significativa da pesquisa, atendendo aos nossos anseios com relação aos dados coletados. Mas ela nem sempre foi tão apreciada, passando a ser valorizada como método de pesquisa de campo quando os pesquisadores começaram a constatar que percepções, sentimentos, emoções, valores e visões de mundo não apareciam nos dados estatísticos (CHIAPETTI, 2010, p. 147).

O surgimento da metodologia da História Oral ocorreu em:

meados do século XX, após a invenção do gravador à fita, constituindo-se a partir da realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente, valorizando o falar que é a fonte primária do ser humano, pois desde do seu surgimento do homem a palavra emergiu junto com ele, antes mesmo que a escrita surgisse, daí a importância dessa metodologia, que valoriza o que nós temos a dizer sobre algo ou determinada situação (ALBERTI, 2005, p. 155).

Verificamos que a palavra veio a existir antes da escrita, o que nos mostra a história e diante dessa realidade, as narrativas orais têm grande importância, pois são fontes da sabedoria dos antigos que são repassadas através da oralidade para as novas gerações, sendo uma fonte importantíssima no desenvolvimento desse estudo. Com relação à definição de História Oral:

Um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem

entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY, 2000, p. 29).

Utilizar a História Oral como metodologia é muito mais que ouvir as pessoas. Ela requer que tenhamos claramente a necessidade de planejarmos cada passo que será dado durante o estudo.

A história oral é “como um método de investigação científica, como uma fonte de pesquisa de campo ou, ainda, como uma técnica de produção e tratamento de entrevistas ou depoimentos gravados” (ALBERTI, 2004, p. 34). Sendo que as falas tomadas no âmbito da história oral permitem ao pesquisador o acesso às informações/pistas sobre aspectos de difícil apreensão por outros caminhos investigativos e, ainda, fornecem ao pesquisador experiência e características particulares sobre aquilo que está sendo investigado (ALBERTI, 2004, p. 34).

As narrativas atribuem significados e sentido ao passado e permitem compreender o presente, além de serem um direcionamento para o futuro. A necessidade de utilizar essa metodologia, advém do fato de que “[...] são manifestações da cultura do povo e elementos vivos da literatura oral que podem ser apagadas da memória coletiva” (SPOTTI, 2011, p. 27). Como ressalta Portelli:

A História Oral é mais do que uma mera narrativa dos fatos sucedidos, é uma ciência e arte do indivíduo que visa a aprofundar, por meio de conversas com pessoas, as experiências e memórias individuais e o impacto que estas tiveram na vida de cada uma (PORTELLI, 1997, p. 17).

Utilizar a história oral como metodologia de trabalho é valorizar a sabedoria dos antepassados, propiciando assim um resgate com relação ao que eles têm para nos repassar, valorizando a oralidade, que sempre esteve presente desde o surgimento do homem. A utilização dessa metodologia faz-se necessária, pois busca adquirir as informações desejadas em uma pesquisa por meio de entrevistas, produzindo dados a partir de relatos orais daqueles a serem entrevistados. Com a História Oral é possível conhecer uma historicidade local singular, visto que os pesquisados ocupam historicamente um tempo e um espaço (FERREIRA, FERMANDES E ALBERTI, 2000, p. 12).

A História Oral enquanto método enfatiza a importância de se partir do local em que o entrevistado ocupa no grupo e do significado de sua experiência. Tal método de pesquisa defende que pessoas que participaram, vivenciaram, presenciaram fatos



ou situações ligadas ao assunto em estudo, podem fornecer depoimentos e informações relevantes, importantes, significativas para a questão (ALBERTI, 2004 p. 31-32).

#### 1.2.4 Instrumentos de Coleta de Dados e sua Análise

Para o desenvolvimento desse estudo foram utilizados como coleta de dados a entrevista semiestruturada gravada e o diário de campo, que serviram como alicerces para o desenvolvimento da pesquisa, pois auxiliaram na análise dos dados.

##### 1.2.4.1 *Entrevista*

Colaborou diretamente com a pesquisa, oportunizou coletar informações privilegiadas sobre o tema investigado na medida em que os colaboradores expressavam a importância que as lendas têm para a formação da identidade cultural das crianças, sendo que “a qualidade e a validade de uma entrevista depende totalmente da forma como o entrevistador a conduzirá” (BAQUERO, 2009, p. 74). Para que tenha alcançado seus objetivos ele precisa desenvolver da melhor maneira possível as entrevistas, pois são elas que vão ajudá-lo na busca das respostas do seu problema de pesquisa.

Como técnica de pesquisa, “a entrevista é a arte de coletar informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados, propiciando, assim, uma interação entre pesquisador e pesquisado [...]” (SEVERINO, 2016, p. 133), isso, porque através dela o pesquisador vai em busca das respostas da sua pesquisa, diretamente à fonte, que é o entrevistado.

O objetivo de se trabalhar com a entrevista deve-se ao fato dela proporcionar um aprofundamento, mediado pela relação ativa entre passado e presente, isto porque “uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista” (ALBERTI, 2004, p. 34).

Todos os colaboradores foram entrevistados com o objetivo de buscar respostas com relação à importância do papel das lendas para a formação da identidade cultural das crianças, sem deixar de considerar o lugar social e político de cada um deles, pois “é responsabilidade do pesquisador situar cada ator colaborador

em seu contexto [...], para definir como estabelecer o diálogo no momento da entrevista” (MATOS, 2013, p. 143).

As primeiras providências para a realização das entrevistas foram as escolhas dos entrevistados e a definição da abordagem para o contato inicial com cada um deles. No que se refere à seleção deles,

Ela recai sobre figuras de atuação destacada em relação ao tema, julgadas mais representativas ou significativas no contexto da pesquisa e cujos os depoimentos pareçam essenciais para a realização das demais entrevistas. [...] por ser adequado iniciar a pesquisa entrevistando aqueles aos quais se tem alguma facilidade de acesso, e que podem, a partir da relação estabelecida mediar novos contatos no interior do conjunto listado (ALBERTI, 1990, p. 52).

As entrevistas foram realizadas com pessoas que têm participação direta na escola, tais como o coordenador pedagógico, professores e com moradores antigos da comunidade, objetivando adquirir informações sobre o problema investigado. Foi agendado o dia, o local e o horário, onde foi esclarecida a necessidade da autorização da cessão de direitos, da oportunidade de leitura das transcrições antes de sua utilização.

Elas foram autorizadas para serem gravadas e utilizadas, permitindo, assim, correr menos riscos de perder informações. Isso é “de suma importância, pois, promove análises de processos sociais do presente e facilita o conhecimento do meio imediato” (MEIHY, 2005, p. 92). “O uso do gravador permite falar em produção de documentos, no retorno à fonte, na montagem de acervos de depoimentos, na autenticidade de trechos transcritos e na análise de entrevistas, sendo indubitável a sua presença em uma entrevista.” (ALBERTI, 2005, p. 112).

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, pois “são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna, [...], sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais” (SEVERINO, 2016, p. 134). Ainda com relação a esse tipo de entrevista, ela

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as propostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008, p.146).

Para a realização da entrevista, fez-se necessária a elaboração de roteiros. No que se refere à função dos roteiros individuais para as entrevistas temáticas, esses serviram para orientar o pesquisador, ajudá-lo a acompanhar o depoimento e a lembrar-se das questões que devem ser levantadas, sem, contudo, servir de camisa de força, ou impedindo que surjam assuntos e questões não contidas expressamente no roteiro (TRIVIÑOS, 2008, p. 62).

Com o intuito de não fadigar os participantes das entrevistas, conforme Apêndices A, B e C, a duração de cada entrevista foi de aproximadamente sessenta minutos, com intervalos para um melhor desenvolvimento, evitando, assim, o desgaste dos colaboradores, sendo que elas ocorreram conforme a disponibilidade dos entrevistados.

A transcrição dos textos orais coletados foi baseada na metodologia da História Oral, sendo que “ela constitui a base dos trabalhos das etapas posteriores, tratando-se de um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado, sem fazer cortes ou acréscimos na hora de transcrever” (ALBERTI, 2005, p. 1174).

Diante disso, temos que respeitar o que foi dito pelo entrevistado no momento da transcrição, pois “a transcrição é um processo de gravação da entrevista, ou seja, esse processo é longo e requer muita atenção, o pesquisador passar a fonte oral para a escrita, com todas as entonações, os erros e sons que ocorreram durante gravação da entrevista” (FAORO e SOUZA, 2013, p. 3).

Assim, “a transcrição é um registro literal do momento da entrevista embora reconhecida como impossível a apreensão de um momento dinâmico pela linearidade da escrita, essa é a direção para a qual se volta” (FAORO e SOUZA, 2013, p. 23). Para que ela venha ser desenvolvida da melhor forma precisa respeitar a fala dos entrevistados sem alterá-la preservando a sua essência, conservando os vícios de linguagem, pausas, entonações, descrição de expressões.

A textualização (procedimento que sucede a transcrição) é um exercício de caráter mais analítico, pois coloca o pesquisador na direção de interpretar o dito e construir uma narrativa mais fluente (a partir de reordenações, encadeamentos de ideias apresentadas em diferentes momentos da entrevista...) na direção de produzir um texto que, segundo ele, o interlocutor diria. Esse exercício traz consigo duas posições: a de dispor esse texto analítico no corpo dos trabalhos acadêmicos e a de encaminhar esse texto ao entrevistado para identificar se há um reconhecimento deste quanto a algo que ele efetivamente quis dizer (FAORO e SOUZA, 2013, p. 4).

Com relação ao momento de transcrição das narrativas foi respeitada a linguagem dos narradores e nenhum vocábulo foi substituído, conservando-se assim, o colorido da linguagem pessoal de cada narrador, pois esse momento trata-se de um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado (ALBERTI, 2010, p. 174). Depois da conferência do texto transcrito, passamos para o copidesque, seguindo a orientação de Alberti:

O copidesque não modifica a entrevista: não interfere na ordem das palavras, mantém perguntas e respostas tais quais foram proferidas, não substitui palavras por sinônimos, enfim, respeita a correspondência entre o que foi dito e o que está escrito. A ação do copidesque sobre a entrevista limita-se a: corrigir erros de português (concordância, regência verbal, ortografia, acentuação), ajustar o texto às normas estabelecidas pelo programa (maiúscula e minúscula, numerais, sinais como aspas, asteriscos etc.) e adequar a linguagem escrita ao discurso oral (esforço no qual a pontuação desempenha papel fundamental) (ALBERTI, 2010, p. 214).

Não podemos descartar que será necessário fazer algumas adaptações, tendo em vista o padrão próprio da escrita. Os ajustes realizados nas narrativas analisadas respeitaram os falares dos narradores, nos detendo somente na pontuação, concordância e ortografia (ALBERTI, 2010, p. 214). Todavia, não foi levado em conta o excessivo rigor da norma culta, conservando a linguagem local.

No que tange ao ato da transcrição, a identidade dos Entrevistados foi mantida em sigilo, sendo identificados por: professores, P1, P2, P3, P4 e P5, coordenador, C e moradores, M1 e M2.

#### *1.2.4.2 Participantes da Pesquisa*

Com o objetivo de buscar resposta ao problema de pesquisa, tivemos como colaboradores: um coordenador pedagógico, cinco professores que ministram aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, sendo dois de Língua Indígena (wapixana e macuxi) e dois moradores mais antigos da comunidade. A escolha dos participantes se deu pelo fato de que todos estão intrinsecamente envolvidos no processo educacional das crianças.

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram,

viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2005, p. 31).

## **CAPÍTULO II EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Este capítulo traz uma abordagem de como iniciou o processo de educação escolar indígena no Brasil, a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena, a constituição da educação indígena em Roraima, até a criação da Comunidade Indígena Canauanim, localizada na região da Serra da Lua, em Boa Vista-RR.

### **2.1. DA “DESCOBERTA” AOS DIAS ATUAIS**

A chegada dos colonizadores e dos jesuítas marca o presente início do processo de massacre da cultura indígena, pois impôs um novo modo de vida que não fazia parte da vivência dos índios. “Os portugueses consideravam os nativos como seres desprovidos de qualquer conhecimento, crença e estrutura organizacional, o que ‘autorizava’ a adoção de medidas escravistas ou exterminacionistas.” (MUNDURUKU, 2012, p. 24).

A história é testemunha das atrocidades cometidas pelos colonizadores com povos indígenas que aqui estavam quando estes chegaram para explorar as terras. Junto com eles, vieram as guerras, escravidão, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que foram eliminando os índios, não que os indígenas desconhecem todos esses males, a diferença era que a colonização fazia parte de um grande projeto de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo (LUCIANO, 2006, p. 17).

Os índios, na concepção dos colonizadores, eram seres que precisavam passar por um processo de mudança profunda para poderem servir à realeza da melhor forma possível, até porque o objetivo dos portugueses sempre foi utilizar os indígenas como mão de obra.

Diante disso, surgiu a ideia de implantar a escola, para que servisse de local onde os indígenas pudessem aprender a ser “civilizados”. Visão essa que predominava entre os colonizadores que aqui chegaram, perpetuando-se, no geral, até hoje, por não entenderem a cultura indígena, desrespeitando assim sua individualidade, conforme é descrito a seguir;

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma educação de branco, da cultura

do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele (LUCIANO, 2006, p. 148).

No Brasil, a primeira escola para os índios foi implantada na Bahia, em 1549, pelo padre Manuel da Nóbrega. Essa escola tinha a função de dar aos indígenas a “oportunidade” de serem “inseridos” na sociedade, propondo mudanças radicais na sua cultura. Os indígenas tinham que negar sua identidade, passando a viver de uma forma diferente da que viviam, antes da chegada dos portugueses (SIQUEIRA e RUCKSTADTER, 2014, p. 38).

De acordo com a concepção dos colonizadores, não havia cultura antes da chegada deles ao Brasil. Nessa perspectiva, é possível afirmar que:

Com a descoberta pelos portugueses e espanhóis das terras da América, seu projeto foi ampliado e levado para as novas terras, a fim de pregar a palavra de Deus entre os índios. Pode-se supor que o Projeto Educacional Jesuítico, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira (NETO, MACIEL, 2008, p. 173).

O interesse do governo da época não era alfabetizar os índios, mas sim fazer com que viessem a aceitar as novas condições de vida impostas pelos colonizadores, servindo então a escola como meio de dominação e massificação da cultura indígena. Negava-se o direito de continuarem a desfrutar da liberdade que tinham antes da chegada dos portugueses a sua terra, transformando o modo de vida desse povo, que, até então, tinha o direito de ter as suas crenças e modo de vida diferente do que agora estava sendo imposto.

Desta forma, a escola

foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolíngüístico no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos (LUCIANO, 2006, p. 123).

O modelo de escola desenhado, para atender aos interesses da Coroa Portuguesa, tinha como objetivo implantar uma homogeneização cultural. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, viram um povo sem roupa e sem “cultura”, que necessitava, segundo o seu olhar, ser ensinado a como se comportar diante da nova

realidade vivida por eles, de “escravos”, servindo de mão de obra para a implantação da nova nação. Como ressaltam os autores abaixo:

[...] a escola que foi pensada para os indígenas nasceu a serviço da unificação da cultura de acordo com o modelo dos dominantes, da dita civilização do indígena e da conversão religiosa desse ao catolicismo. Em nenhum momento esse modelo implantado buscou reafirmar a cultura do índio, mas sim massificá-la tomando-a insignificante diante de tudo que era ensinado, até porque a cultura indígena, não era considerada, pois os mesmos tinham negado pelos colonizadores o direito de pensar e decidir sobre a forma que os mesmos deveriam viver. Deixando sua cultura para moldar-se a uma nova forma de vida que não pertencia a sua realidade (QUARESMA e FERREIRA, 2013, p. 238).

Durante o processo de colonização, os portugueses e os jesuítas tinham objetivos diferentes, pois os colonizadores tinham o intuito de preparar o índio para servi-los da melhor forma possível, buscando capacitá-los para serem seus serviçais e mão de obra para construir suas habitações.

Já os padres tinham o objetivo de implantar a religião católica entre os indígenas, pois na visão dos jesuítas, eram seres desalmados que precisavam ser doutrinados segundo os princípios da igreja, que no caso era a católica, conforme se destaca a seguir na concepção dos autores:

A princípio, para ensinar os índios a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças. Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes (HENRIQUES et al, 2007, p. 10).

Constatamos essa influência da igreja no depoimento abaixo:

Seu Casimiro sempre trabalhou dentro da igreja, assim como catequista, naquele momento quando ele convidava a gente pra ensaiar o canto, pra se organizar para o dia de domingo, pra receber os moradores dentro da igreja, então tinha um grupo jovem ali, que a gente gostava muito de acompanhar ele. [...] a gente tinha um livro de língua wapixana com todas as rezas que foram traduzidas pelo seu Casimiro. [...] ele ensinou a gente rezar Ave Maria o Pai nosso, dentro da igreja (E3, 2018).

A religião foi o meio encontrado para adentrar às comunidades indígenas. Os seus representantes utilizaram a fé como forma de dominação e, ao ensinarem seus dogmas, foram negando ao índio o direito de continuar cultuando seus deuses. Como diz Borges (2011, p. 32), os jesuítas obrigavam os índios a abandonarem seus ritos e costumes seguindo um novo ensinamento, o Cristianismo, sem levar em consideração a sua crença. Isso prossegue até os dias atuais.



A educação escolar indígena permaneceu sob o domínio dos padres jesuítas por cerca de 210 anos, quando então o Marquês de Pombal, em 1759, os expulsou, implantando o ensino público oficial em 1772 (SIMAS e PEREIRA, 2010, p. 4).

O objetivo, a partir dessa mudança, era atender aos interesses do Estado, que pretendia tirar todo o proveito das terras recém-descobertas, extraindo, todos os recursos naturais que serviam para enriquecer a Coroa Portuguesa, que, naquele momento, estava passando por dificuldades financeiras.

Averiguamos que, em tal conjuntura, a educação não estava voltada para os indígenas, ficando claro que continuava a negação da prática de sua cultura, dos seus anseios de ser respeitado o seu modo de vida. Nessa perspectiva, Bergamaschi e Medeiros postulam que:

[...] que no início do século XX, iniciasse um segundo momento na educação escolar indígena, motivada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), em 1910, mas essa mudança ainda não atendia aos interesses dos povos indígenas, até porque, seu objetivo era civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p.11).

Como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) não conseguiu atender às necessidades indígenas, em 1967, foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que realizou pequenas mudanças nas práticas escolares. Nesse contexto, merece destaque a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL), que levou para áreas indígenas linguistas de outras nacionalidades, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 57).

A escola nas aldeias passa a ser orientada por uma Lei do Ministério do Interior nº 6.001, artigos 49 e 50, de 1973, que propõe o uso da língua de cada grupo, concomitante ao português, nos processos de alfabetização. A partir desse momento, foi dado o primeiro passo para a valorização da cultura indígena, pois a educação passa de usurpadora à mediadora de conhecimento, valorizando a língua indígena, que antes era desvalorizada.

Em 1991 a Educação Indígena passa para a tutela do Ministério da Educação, desencadeando, assim, um movimento forte de afirmação da Educação Escolar Indígena, por meio de leis, de criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 57).

Em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirmando alguns pontos já apresentados na Constituição Federal, indo mais além, pois, pela primeira vez foi citado o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 59).

Seguindo o caminho das mudanças na educação escolar indígena diferenciada, em 1998, foi publicado um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, formulado pelas lideranças indígenas de todo o país, em conjunto com especialistas da educação, antropólogos e professores das diversas matérias (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 59). Esse documento é um instrumento que auxilia a prática pedagógica e os técnicos das Secretarias de Educação na implementação do Projeto Pedagógico e do currículo das escolas indígenas, estabelecendo, assim, um norte para a implementação da educação escolar indígena.

Mediante a situação de luta vivenciada pelos povos indígenas para efetivar seus direitos com relação à educação, em 2003 tem início no Ministério da Educação um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (HENRIQUES et al., 2007, p. 17).

Mediante as mudanças no sistema educacional indígena, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, estabelecendo 21 objetivos e metas para serem alcançadas, efetivando uma educação diferenciada, que tanto foi almejada pelos povos indígenas (HENRIQUES et al., 2007, p. 57).

A escola implantada no início da colonização foi mais um instrumento de dominação. Objetivava “a negação da diversidade dos índios, o aniquilamento de suas culturas e a incorporação da mão de obra à sociedade nacional” (FERREIRA, 1992, p. 71).

Acerca disso é oportuno considerar que:

[..] a escola chegou para os indígenas impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas. Ela sempre esteve presente ao longo de toda história de relacionamento de povos

indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação (GRUPIONE, 2006, p. 43).

No período da colonização, a educação foi usada como um instrumento a serviço da destruição cultural dos índios e a escola usada pelo Estado como ferramenta voltada à domesticação dos índios, transformando-os em força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia (ZOIA, 2010, p. 69).

A educação nesse período tinha como objetivo o aniquilamento das diversas culturas e a incorporação da mão de obra indígena aos interesses da sociedade nacional. Nesse contexto, o reconhecimento da necessidade de uma escola diferenciada, que respeitasse a cultura, as diversidades sociais e linguísticas só veio a ter relevância por volta dos anos 70.

Conforme Nascimento:

A década de 1970 é considerada um marco no processo de reinterpretação do sentido da escola. [...], agora ela passa a ser reinterpretada e apropriada pelos movimentos indígenas, transformando-se em um instrumento de resistência, empoderamento e disputa pelo controle do processo histórico (2017, p. 109).

Para mudança desse cenário, as associações e organizações de professores indígenas promoveram encontros regionais e nacionais produzindo documentos significativos que reivindicavam a reinvenção das escolas até então existentes (NASCIMENTO e VINHA, 2003, p. 8). Atualmente os povos indígenas buscam a efetivação dos seus direitos, principalmente no que tange à educação, que tanto no passado suprimiu sua cultura.

Os avanços na educação escolar podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico. No campo jurídico, houve o reconhecimento da autonomia pedagógica e dos processos educativos, da educação escolar específica e diferenciada que expandiu o atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino e reconheceu a importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas (BANIWA, 2013, p. 2).

Mesmo com os avanços citados, ainda há, por grande parte da sociedade, uma rejeição do direito que os indígenas têm de usufruir uma escola que venha realmente a atender às suas necessidades. Devido às diferenças entre a educação escolar indígena e a não indígena, os colonizadores tiveram a visão equivocada de

que entre os índios não havia educação. Devido a sua visão etnocêntrica, implantaram um modelo de educação que no lugar de valorizar a cultura, acabou fazendo com que ela fosse negada pelos indígenas (LUCIANO, 2006, p. 146).

Assim, esclarece-se que, a escola não é o prédio, mas, sim, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais, científicos e tecnológicos estão articulados de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias, que se fundamentam no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças entre os índios, a sociedade e o Estado.

A educação, na atual conjuntura, tem por objetivo resgatar tudo aquilo que foi negado aos povos indígenas. Essa transformação não vai acontecer somente implantando prédios nas comunidades, pois vai muito além. Precisa-se pensar em uma escola voltada realmente para os índios, buscando valorizar tudo que faz parte da sua cultura, que é sua maior riqueza.

É de suma importância que haja condições dignas de funcionamento desses prédios, tanto no âmbito das instalações físicas, quanto de técnicos e profissionais envolvidos no sistema, assim como: capacitar os professores e os outros agentes que fazem parte da educação, adaptar material didático, suprir as necessidades financeiras e muito mais, que até hoje ainda é negado a essa parcela da população. Tal preocupação é descrita a seguir:

[...] os desafios da educação indígena brasileira giram em torno de duas grandes questões, sendo a primeira: a implementação de programas que baseiem suas metodologias por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as necessidades das comunidades e dos alunos, incluindo a capacitação de recursos humanos. A segunda questão refere-se a garantia da autonomia dos projetos educacionais, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas (LUCIANO, 2006, p. 155).

Todo esse movimento em prol da reestruturação do sistema educacional indígena, tanto no âmbito das organizações e dos povos indígenas, quanto na luta por uma educação escolar diferenciada, “representa a possibilidade de retomada do controle sobre a vida das comunidades, que durante muito tempo foi negada pela escola e a igreja” (LUCIANO, 2006, p. 158).

Perante essa realidade, no estado de Roraima esse processo tem avançado, pois,

Atualmente os professores indígenas formam um importante segmento de luta por direitos, como acontece com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), que tem sido um braço forte do movimento indígena local na luta pela terra (LUCIANO, 2006, p. 158).

Todas as conquistas alcançadas por estes povos estão atreladas às suas reivindicações diante da sociedade vigente, pois “durante as décadas de 1970 e 1980, lutaram por um modelo de educação que respeitasse a diversidade cultural, possibilitando o desenvolvimento econômico e sociocultural das comunidades” (NASCIMENTO, 2017, p. 105). Então surgem várias iniciativas para efetivar os direitos adquiridos pelos índios como no caso:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20/12/96), em seus artigos 78 e 79, estabelece que compete ao Estado oferecer aos índios uma educação escolar bilíngue, ou seja, simultaneamente em português e nas línguas indígenas. Os dispositivos legais obedecem ao comando constitucional e têm por objetivo proporcionar “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”, firmando ainda a obrigação da União de apoiar técnica e financeiramente o provimento dessa educação [...] (LDBEN, 1996).

A despeito dos avanços adquiridos com as reivindicações, lutas e mobilizações descritas na Legislação, a difícil e complexa realidade das escolas aponta para o fato de que, na prática no que tange às relações entre o Estado e os povos indígenas, está mudando, mas ainda há muito a ser feito para que se efetive cada direito descrito na lei que garante direitos específicos aos povos indígenas (SILVA e BONIN, 2001, p. 3).

Conforme o olhar dos governantes, para que a educação dos povos indígenas viesse a acontecer, eram necessárias apenas meras ‘adaptações’ e ‘adequações’ ao ‘nosso’ modelo de escola. Mediante essa realidade, todas alterações realizadas pelos órgãos competentes tinham suas ações rejeitadas pelos indígenas, por trazerem embutida a visão de uma ‘educação de segunda categoria’; de uma ‘escola fraca’. Ressaltam ainda que:

[...] a escola tem sido entendida como um lugar onde a relação entre os conhecimentos próprios de cada cultura e os novos conhecimentos, advindos do contato intercultural, poderão se articular. O espaço escolar pode ser também uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, favorecendo o diálogo interétnico, o confronto de diferentes lógicas, projetos e perspectivas e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (SILVA e BONIN, 2001, p. 4).

A educação escolar para os povos indígenas, “deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena e também de preparação dos índios para se relacionarem com a sociedade de fora conforme o interesse de cada povo [...]” (RCNEI, 1998, p. 13). Com as mudanças ocorridas com a educação, as ações governamentais passaram a ser orientadas para possibilitar que os povos indígenas discutam, proponham e realizem seus modelos e ideias de escola, que atendam seus interesses e suas necessidades, desvinculando-se do modelo imposto desde a sua implantação pelos colonizadores.

Na atual conjuntura, a escola é vista como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não indígena, em contato cada vez mais estreito. Nessa perspectiva, educar segundo os princípios indígenas, vai além dos conteúdos ministrados em sala de aula, envolve toda a comunidade em torno da escola, principalmente os mais velhos, que são considerados muito importantes no processo de educação, pois têm muita experiência vivenciada para ensinar às novas gerações. Conforme preconizam os autores:

Os mais velhos são a memória viva da comunidade, a voz da experiência; sua missão dentro das sociedades indígenas consiste em explicar às crianças os conhecimentos do seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração à outra, por isso os anciãos são bastante respeitados por todos dentro da comunidade. A educação indígena é construída diariamente, em coletividade, com a participação de todos os integrantes da comunidade, ou seja, os povos indígenas partiam do princípio de que todos educam todos em qualquer situação do cotidiano (QUARESMA e FERREIRA, 2013, p. 238).

Ainda segundo Quaresma e Ferreira, a “educação é um processo realizado por todas as sociedades humanas, cada uma age educando seus indivíduos de acordo com sua concepção de mundo, com seus valores e crenças” (2013, p. 238), não se concebendo a educação de uma única forma, cada povo tem suas especificidades. Nesse sentido:

[...] cada sociedade indígena dispõe de seu próprio processo de educação e de transmissão dos seus conhecimentos tradicionais, não necessitando da interferência de terceiros, exceto nos casos em que esses processos tenham sido destruídos e requeiram registros externos para ser, em alguma medida, reconstruídos. [...] a educação tem que fazer a ponte entre a sociedade indígena e a não indígena, para que os índios tenham acesso às informações e tecnologias modernas e tenham assegurado a liberdade de escolher o que eles querem adotar e o que não querem (CASTILHO, 2002, p.1).

Ante todo processo vivenciado pelos povos indígenas em relação à educação, verificamos que a escola tem que estar em consonância com a comunidade, buscando garantir aos educandos o direito de ter uma escola específica e diferenciada como está garantido em lei.

## 2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação indígena é a primeira forma de educação que é ensinada, fazendo parte desse processo os pais e a comunidade, pois são responsabilidades deles ensinar às novas gerações. O reconhecimento desse modelo de educação foi negado por muito tempo pelos colonizadores, pois segundo os portugueses, só passou a ter educação quando implantaram as primeiras escolas no Brasil. Desconsiderando assim, qualquer manifestação indígena. Conforme Markus:

Desde o período colonial, as políticas governamentais vêm negando os processos educativos dos povos indígenas, desconsiderando as suas formas de ensino aprendizagem e privilegiando a educação que ocorre no espaço físico da escola. No entanto, a partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210 é reconhecida e assegurada aos povos indígenas, a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. É um marco importante para a Educação Indígena no Brasil (2006, p. 58).

Entende-se por Educação Indígena os processos educativos próprios e específicos das sociedades indígenas que incluem pedagogias, maneiras, métodos e regras específicas de ensino e aprendizagem, os quais orientam toda vida desta sociedade (MARKUS, 2006, p. 56).

Não podemos negar que cada povo tem sua forma própria de educação, sendo que essa nem sempre ocorre em instituições públicas, mas no seio da família e na comunidade em que estamos inseridos. “[...] A educação indígena é construída diariamente, em coletividade, com a participação de todos os integrantes da comunidade, ou seja, os povos indígenas partiam do princípio de que todos educam todos em qualquer situação do cotidiano.” (QUARESMA e FERREIRA, 2013, p. 239).

Hoje a educação indígena divide o espaço dentro das sociedades nativas com a Educação Escolar Indígena que, como o próprio nome sugere, trata-se de processos educativos desenvolvidos dentro da instituição escola.

Esse modelo de educação implantado pelos colonizadores fez com que os povos indígenas conhecessem uma outra filosofia educacional, bem diferente daquela

que eles praticavam, sendo que antes da implantação do novo modelo de educação, os educadores eram seus pais, avós e membros da comunidade.

Com essa nova visão, os protagonistas saem de cena e surge agora a figura dos professores para instruir o educando além do limite espacial da escola e da sala de aula (QUARESMA e FERREIRA, 2013, p. 240).

As mudanças trazidas pelos colonizadores para o meio indígena, em princípio, apresentaram-se como um choque para os indígenas, pois esse modelo de educação escolar era dominador e impositivo, estando totalmente descontextualizado da realidade sociocultural vivenciada pelos povos indígenas em terra brasileira (QUARESMA e FERREIRA, 2013, p. 240).

Com a implantação do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas o modelo de educação escolar muda de foco, sendo que agora ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, sem massacrar os saberes indígenas (RCNEI, 1998, p. 24).

No que se refere à diferenciação dos dois tipos de educação, conforme Luciano,

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (2006, p. 130).

Não se pode negar que os povos indígenas, desde os primórdios, tinham um modelo de educação implantado, de tal modo, estaríamos negando que são capazes de ensinar sua cultura às novas gerações, sendo a educação um processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar sujeitos que possam vivenciá-la. Conforme Markus:

[...] os povos indígenas educam suas crianças de forma sistemática com regras, pedagogias e valores, por isso a educação indígena pode ser considerada formal. [...], ainda segundo o autor, a educação indígena está mais perto da noção de educação enquanto processo de formação integral do ser humano (2006, p. 56).

O processo de ensino e aprendizagem, na Educação Indígena, é uma empreitada social, estando calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento, valorizando os conhecimentos que são úteis para garantia da sobrevivência do grupo e o seu bem-estar (MAHER, 2006, p. 18).



### 2.3 RORAIMA: TERRA DE MUITA MISTURA

Consoante a realidade da colonização do Brasil, no Estado de Roraima não foi diferente. Os portugueses que aqui chegaram, vinham em busca de riquezas e mais terras para a coroa portuguesa. “[...] a penetração do homem branco deu-se através das fabulosas histórias de riquezas que aqui existiam, além do incentivo das monarquias europeias, pois tinham a necessidade de formar ou mesmo ampliar os seus impérios coloniais.” (MAGALHÃES, 1997, p. 133).

O autor afirma ainda que da mesma forma que ocorreu na história da colonização do Brasil, os padres aqui também deram suas contribuições para que se firmasse o domínio dos portugueses, “visando efetivar a posse do território, os missionários carmelitas assentaram-se na região do rio Negro, estabelecendo em seguida algumas missões no rio Branco [...]” (1997, p.133).

E que mesmo “diante das tentativas de ocupação das terras por outros povos europeus, Portugal construiu em 1775, a Fortaleza de São Joaquim, para impedir a entrada de outros povos além deles. Tarefa que coube a Felipe Stum” (MAGALHÃES, 1997, p. 133).

Paralelamente, na construção do Forte, “foram estabelecidas povoações, as quais se localizavam no rio Branco, denominadas: Santa Bárbara e Santa Isabel; São Felipe; Santo Antônio, Conceição e Boa Vista, advindo aí também o aldeamento de indígenas” (FREITAS, A., 2017, p. 33).

“Em 1858, com a Lei Provincial foi estabelecida a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, com sede no lugar chamado Boa Vista.” (FREITAS, A., 2017, p. 33). Destarte desses acontecimentos, “em julho de 1890, foi criado o Município de Boa Vista do Rio Branco, tendo a sua área sido desmembrada do Município de Moura, pertencente ao Amazonas, sendo que em 1938, passou a chamar-se apenas Boa Vista” (FREITAS, A., 2017, p. 33).

Por volta da metade do século XX, especificamente em 05 de outubro de 1988, foi criado o Território Federal de Roraima, tornando Boa Vista sua capital, tudo isso, com o objetivo de povoar e desenvolver o então Estado recém-criado (FREITAS, M., 2017, p. 33).

Quanto à chamada população branca, “as primeiras se fixaram no território do atual estado de Roraima no final do século XVIII e início do século XIX. A partir daí as

correntes migratórias se intensificaram em especial na última metade do século XX [...]” (FREITAS, A., 2017, p. 34).

Consoante a colonização de Roraima, muitas pessoas de diversas partes do Brasil chegaram nessa terra em busca de um futuro melhor e também impulsionados pela febre do garimpo, que atraía milhares de garimpeiros, em busca de riquezas. Haja vista que “Roraima é um estado formado por uma grande diversidade cultural, o que inclui migrantes de todos os estados da federação e populações indígenas” (NASCIMENTO, 2014 p. 92).

Essa diversidade também gera desafios para os governantes, conforme afirma Nascimento,

a grande diversidade étnica e cultural que se apresenta em Roraima, constitui um desafio para a implementação de políticas públicas destinadas a essa população, sobretudo no que diz respeito à educação escolar específica e diferenciada de base e princípios intercultural, isso se deve ao fato do grande número de povos, bem como das condições de acesso a estes (2017, p.121).

Essa diversidade existente em Roraima nos faz pensar na seguinte questão: Qual é o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana, diante da influência dos não índios? Pois esse estado é formado por povos de vários lugares, e por fazerem parte da população acabam influenciando no modo de vida da população indígena.

Roraima é o estado brasileiro localizado mais ao norte do país, integrando a Região Norte e a Amazônia. Possui como fronteiras a República Cooperativa da Guiana e a República Bolivariana da Venezuela (Figura 1), tendo tripla fronteira, trazendo uma diversidade cultural riquíssima, pois há várias pessoas, não somente do Brasil, como também estrangeiros, que migraram em busca de uma ascensão financeira, devido ao fato de ser um estado novo, dando assim a possibilidade de crescimento aos seus cidadãos. Como mostra o mapa abaixo.

Figura 1: Mapa Político do Estado de Roraima



Fonte: <http://sogeografia.com.br/Conteudos/Estados/Roraima/> 2017.

Com relação à divisão administrativa, o Estado de Roraima possui 15 municípios, tendo como capital o município de Boa Vista, que foi criado em 9 de julho de 1890, sua população consiste num total de 576.568 habitantes, sendo o maior município do Estado (IBGE, 2018).

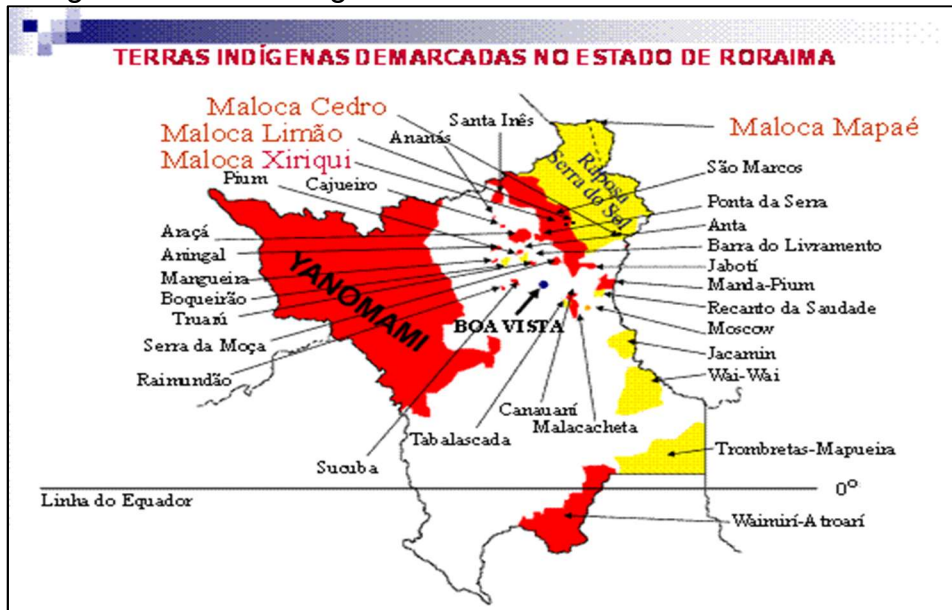
A população do Estado de Roraima é formada “aproximadamente por 11% de indígenas e migrantes das regiões Nordeste; Norte; Sul; Sudeste e Centro-Oeste em menor percentual de migração” (FREITAS, A., 2017, p. 32). Todos esses dados mostram o quanto há de mistura na cultura desse Estado, chegando até a problemática da questão: qual a Identidade cultural de Roraima diante de tanta diversidade? De acordo com Instituto Socioambiental (ISA).

Quem nasce em Roraima é conhecido como “Macuxi” (grifo nosso), em referência ao povo indígena mais numeroso do estado. Além dos diversos povos indígenas que já habitavam a região antes da chegada do colonizador europeu, também contribuíram para a formação do povo de Roraima os migrantes de várias regiões do país que chegaram em diferentes ciclos migratórios, além de um pequeno contingente de estrangeiros da Venezuela, Guiana e outros países [...] (2018, p. 13).

Destarte a realidade da formação de Roraima, há muitos povos de diferentes Estados do Brasil que aqui fixaram residência. Também é notório o grande percentual de índios que habitam o Estado. Sendo “formado por uma grande diversidade cultural, o que inclui migrantes de todos os cantos do país e a população indígena, que habitam em cerca de 32 terras, representando 46,24% do total da área do estado” (NASCIMENTO e URQUISA, 2005, p. 3).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), “Roraima é o Estado que tem a maior extensão de área indígena, sendo cerca de 46,68% do território, sendo ocupado por aproximadamente 50.406 indígenas de diferentes etnias”. Como mostra figura 2.

Figura 2: Terras Indígenas demarcadas no Estado de Roraima



Fonte: [site-antigo.ecoamazonia.org.br/Docs/demarcacao/equilibrio\\_federativo.php](http://site-antigo.ecoamazonia.org.br/Docs/demarcacao/equilibrio_federativo.php).

Os povos indígenas que habitam o Estado de Roraima estão distribuídos de forma mais concentrada nos municípios de Uiramutã, Normandia e Pacaraima (figura 3), respectivamente com 88,1%, 56,9%, e 55,4% da população indígena e estão localizados predominantemente, nas áreas rurais, sendo que na capital Boa Vista, também encontramos uma porcentagem grande de indígenas, que já se integraram a população, isso porque vieram para capital em busca de uma vida “melhor”, outros para estudar, até porque não se têm nas comunidades indígenas universidades e nem faculdades (FREITAS, M., 2017, p. 50).

Figura 3: Municípios com maior concentração de Povos indígenas



Fonte: Freitas M., 2017.

Mediante essa realidade, o estado de Roraima mostra-se um lugar onde os indígenas têm garantido o direito à terra, porém, há dificuldades e muita luta para que esse direito venha a ser cumprido. Conforme Lima (2013, p. 2), isso não significa que não há entraves para esses direitos serem efetivados, principalmente quando se trata da questão de demarcação de terra, pois há uma briga entre agricultores e indígenas, por não aceitarem a demarcação, que asseguram os direitos dos povos indígenas a suas terras, que outrora foram usurpadas pelos não índios, conforme se verifica na citação abaixo:

Esses conflitos não são de agora, desde o período colonial eles existem, pois, cada parte tem um discurso a seu favor. Alegando uns que, há muita terra para pouco índio, sendo que a demarcação impedirá o desenvolvimento do estado, do outro lado, a igreja católica e os indígenas, embora hoje divididos, dizem que a demarcação de suas terras e conquistas de novas áreas consistem em uma questão de sobrevivência do seu povo (VIERA, 2003, p.1).

Isso se deve à concepção que os indígenas têm com relação à terra. Para eles, ela é muito mais que um pedaço de chão que serve para fazer plantações e criar animais, ela é sua mãe. “Os povos indígenas têm um vínculo de amor muito forte com a terra. Sendo para eles sagrada, mãe do homem vermelho. São parte da Terra e ela faz parte deles” (SÁTIRO e WUENSCH, 2004 p. 1). Dessa forma,

A compreensão da terra, para os povos indígenas, vai além do aspecto meramente patrimonial. Ela se apresenta como condição de existência, de

vida, fazendo parte, inclusive, de sua identidade – é a vida não apenas física, biológica, mas em suas múltiplas referências (WAPIXANA, 2012, p. 96).

Há de se entender, portanto, a causa da luta dos indígenas para que essas terras, que lhes são de direito, sejam demarcadas. Muitos não índios alegam que existe muita terra para pouco índio, por não entenderem justamente a concepção que os indígenas têm com relação à terra, sendo algo primordial para sua existência.

### 2.3.1 Educação Escolar Indígena em Roraima

Em Roraima, vivem 9 (nove) povos indígenas diferentes, os quais também dialogam com diferentes propostas educacionais, devido a essa diversidade, muitos buscam através de alianças político-sociais, efetivar a implantação da educação em suas comunidades (Oliveira, 2008, p. 27).

Mesmo ante a estatística, de que o estado de Roraima possui a maior população indígena do país, é possível perceber que eles sofrem com o preconceito e com uma tradição de práticas de violência. Segundo o autor, muitas são as forças sociais contrárias aos interesses dos índios, refletindo de forma clara na implantação histórica das políticas educacionais, como na ampliação da rede escolar para atender aos povos indígenas.

Nesse contexto, Repetto (2008, p. 27) informa que há em Roraima a seguinte população indígena de acordo com sua etnia:

Tabela 1: População indígena por etnia em Roraima

Povo	População
Macuxi	33603
Taurepang	792
Ingarikó	1488
Yekuana	593
Patamona	198
Wai-Wai	2502
Waimiri-Atroari	2009
Wapixana	9441
Yanomani	24603
Total aproximado	75031

Fonte: ISA, 2018.

Em Roraima, assim como no restante do país, a história da educação indígena não foi diferente, seus impactos sobre os índios foram tão nefastos quanto em outras regiões do país. Mesmo tendo iniciado tardiamente, acarretou marcas profundas nessa população (NASCIMENTO, 2017, p. 122).

[...] as primeiras escolas implantadas pelos missionários beneditinos tinham como principal objetivo promover a “civilização” dos povos indígenas. [...] “criar escolas primárias nas zonas habitadas pelos silvícolas, para que estes se adaptassem aos costumes da civilização” era, de certa forma, uma maneira de torná-los úteis ao engrandecimento da nação (NASCIMENTO, 2017, p. 122).

Com relação à expansão das atividades na área de educação, para que acontecesse, houve a parceria entre o Governo local e os missionários da Consolata, implantando escolas em várias comunidades indígenas (MATOS, 2013, p. 68). Essa parceria foi interrompida, pois os missionários aderiram aos preceitos do Concílio Vaticano (1962 a 1965) e da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1968), desenvolvendo uma educação evangelizadora através da interculturalidade (MATOS, 2013, p. 71). Dessa forma, abdicaram do modelo de catequese tradicional, passando a desenvolver projetos de evangelização pela enculturação e repassaram para o Governo do Território Federal de Roraima as escolas indígenas sob o controle dos missionários. Assim, a Secretaria de Educação assumiu a educação escolar indígena em Roraima.

O modelo de escola existente nos anos de 1970 seguia o pensamento integracionista, segundo o qual a escola deveria preparar os indígenas para se integrarem à nova ordem econômica que a condição política de Roraima impunha aos seus atores sociais. Nesse período a educação ainda tinha a mentalidade de integrar os indígenas, diferentemente da proposta que os índios têm como relação ao modelo de educação almejados por eles, não muito diferente do que os padres jesuítas fizeram assim que implantaram a educação para os indígenas no Brasil (MATOS, 2013, p. 72).

No contexto local, até a década de 1940 a educação para índios de Roraima ficou sob a direção da igreja católica, cuja filosofia pedagógica era ensinar a língua portuguesa e catequizá-los. Já na década de 1950, o Estado, através do Serviço de Proteção dos Índios (SPI), assumiu o projeto destinado à formação profissional e nacionalista dos povos indígenas, ampliando assim o campo de atuação em torno do objetivo integracionista. Aprender a ler e a escrever a língua portuguesa foi a meta

principal do ensino junto às comunidades indígenas, até os anos 1980 (SANTOS, 2014, p. 276).

Embora a educação escolar nas comunidades indígenas tenha sido imposta como mais um instrumento de controle nacional sobre os índios, com o passar do tempo foi se transformando, mediante as lutas dos povos indígenas, em necessidade e reivindicação, por meio da qual, se busca hoje, a partir da perspectiva indígena, moldar ferramentas de sobrevivência e luta (REPETTO, 2008, p. 27).

Com todas as mudanças ocorridas no processo de educação escolar indígena, desde o período da colonização até os dias atuais, gradativamente ela se moldou a uma nova concepção de educação, a qual é feita prioritariamente por indígenas (REPETTO, 2008, p. 31), tratando-se agora de criar uma educação dos indígenas e não mais para os indígenas, como vinha ocorrendo até então. Tudo isso, graças aos movimentos indígenas, que buscam através de mobilizações efetivar a educação que eles almejam, não sendo mais “marionetes” nas mãos dos não índios.

Outra vez o autor em voga sinaliza para a importância da participação crescente dos professores e das lideranças nas decisões diretas sobre a implementação e gestão das escolas nas terras indígenas de Roraima, sendo que, gradativamente, os índios foram assumindo a direção e a gestão da educação de suas escolas. Consoante, no ano de 2016, aconteceu no Instituto Federal de Roraima a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI). Nessa ocasião, os indígenas de cada comunidade vieram para expor as suas reivindicações num documento base que foi elaborado por eles, para ser enviado à Brasília.

Esse momento proporcionou um espaço de discussão e proposição de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, tendo como produto final um documento que se propõe orientar a todos que atuam na educação indígena, sendo assim, um subsídio nas discussões do tema central, dos eixos temáticos e na formulação de propostas para a consolidação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI, 2016, p. 2).

Todo esse movimento em prol da efetivação dos direitos a uma educação diferenciada deve-se ao sistema de ensino ainda não ter se apropriado dos princípios e diretrizes para garantir os direitos dos povos indígenas (II CONEEI, 2016, p. 6), pois segundo os dados apontados pelo Censo Escolar (2015), cerca de 905 escolas apresentam instalações, equipamentos e mobiliário inadequado, submetendo crianças e jovens a estudar em condições extremamente precárias e indignas. Diante



dessas dificuldades, necessita-se buscar através de mobilizações uma transformação na realidade das escolas indígenas. Desse modo:

Chamamos a atenção para o fato de que, embora a educação escolar nas comunidades indígenas foi imposta como mais um instrumento de controle do sistema nacional sobre os povos indígenas, no contexto mais amplo da “integração nacional”, ela foi se transformando ao longo do tempo em necessidade e reivindicação, por meio da qual, se busca, a partir da perspectiva indígena, moldar ferramentas de sobrevivência e de luta (OLIVEIRA, 2008, p. 27).

Em 2013, o Estado possuía 248 escolas indígenas com um total de 13.575 alunos matriculados na educação básica, que compreende o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, o Ensino Médio e também as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, conforme os dados do censo escolar de 2012 (NASCIMENTO, 2017, p. 135). Esses estabelecimentos de ensino estão divididos da seguinte forma: 21 escolas no município de Alto Alegre; 26 em Amajari; 12 em Boa Vista; 11 no Bonfim; 8 no Cantá; 3 em Caracaraí; 6 em Caroebe; 15 em Iracema; 45 em Normandia; 37 em Pacaraima, 1 em São João da Baliza e 63 no município de Uiramutã (NASCIMENTO, 2017, p. 136).

Com essa gestão nas escolas, observa-se o crescimento da rede escolar nas comunidades, iniciando com as crianças menores, envolvendo também não apenas jovens e adolescentes, mas o adulto, através de várias modalidades de alfabetização e de Educação para Jovens e Adultos. É muito significativa nas escolas indígenas, ampliando o acesso à educação a todos, sem distinção de idade.

## 2.4 A REGIÃO INDÍGENA DA SERRA DA LUA

O estado de Roraima, junto com Amazonas, possui uma das maiores populações indígenas do Brasil, mediante essa realidade, a sua formação cultural está entrelaçada aos índios.

Em Roraima, diferentemente dos outros estados que formam o Brasil, os povos indígenas estão garantindo seus direitos no que tange à educação e a sua terra. Um dos espaços que os indígenas adquiriram em Roraima é a Região da Serra da Lua, localizada na porção centro-leste do Estado de Roraima, Brasil, na região fronteira com a República Cooperativista da Guiana. A Serra se destaca na paisagem por atingir mais de 1000 m de altitude e ser um divisor natural entre as

pediplanícies do Rio Branco, ao norte e a Floresta Amazônica, ao sul (CARNEIRO, 2007, p. 85).

A região da Serra da Lua possui 24 comunidades indígenas, tendo como grupo étnico os Wapixana que são predominantes na região e os Macuxi. Tem como limites os rios Tacutu, "Takutuwa'u", ao norte e leste e o branco, "Wauz", a oeste os rios secundários da bacia do branco são os Quitauaú, "kuituwa'u, urubu 'Watuwa'u, Jacamim Namatiwa'u, e arraia Dybaruwa'u (CARNEIRO, 2007, p. 17).

Seu nome certamente vem da tradução do topônimo wapixana *Kayzdyky'u*, no qual *Kayzé* lua e *dyky'u* Serra. A Região Indígena da Serra da Lua, desde o século XVIII, era tida, tanto pelos europeus como pelos indígenas, como uma atmosfera repleta de mistérios, ora, pelos temidos Kanaimé, ora pelas fábulas do lago e da cidade de ouro. Isto revela, em verdade, o grande medo e fascínio pelo desconhecido, visto que, nem os indígenas, nem os europeus conheciam de fato os labirintos do maciço rochoso (CARNEIRO, 2007, p. 85).

A Região da Serra da Lua está a leste da cidade de Boa Vista, abrangendo uma área de savana, também conhecida por campo ou lavrado. Era um território predominantemente Wapixana antes da chegada dos ditos "colonizadores" (SILVA, 2013, p. 45).

Apesar da constatação pela FUNAI sobre as terras wapixana, no início da década de 80, observa-se que este órgão, utilizando critérios tecnicamente discutíveis de ocupação indígena, ou até mesmo desconhecidos, contribuiu para a fragmentação da região em áreas de dimensões reduzidas.

Deixou entre elas o espaço livre para o afluxo de fazendas e interesses não indígenas, intensificado pela construção de estradas com traçado sobre as próprias áreas delimitadas e por outros incentivos oficiais (SILVA, 2013, p. 45).

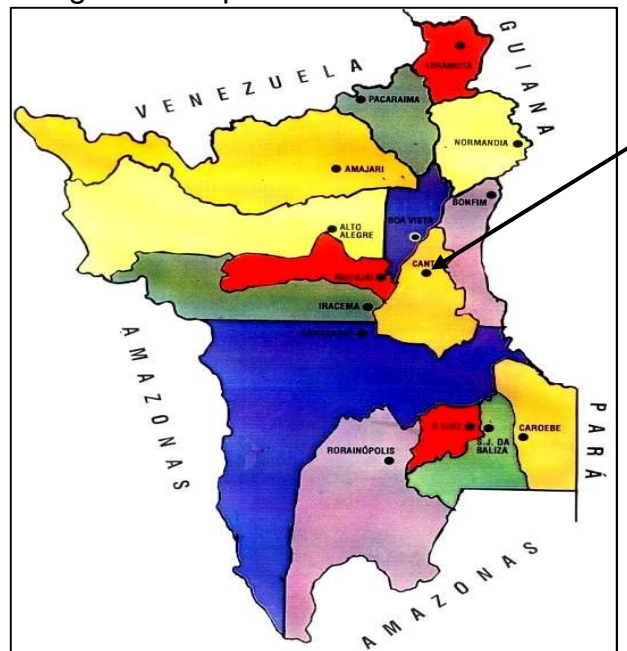
## 2.5 O MUNICÍPIO DO CANTÁ

O Estado de Roraima está localizado no Extremo Norte do Brasil, sendo constituído por quinze municípios, que estão dentro dos seus limites. O município do Cantá, está localizado no centro-leste do Estado de Roraima, na mesorregião Norte, microrregião Nordeste. Antes da atual conjuntura, era apenas uma vila chamada Brás de Aguiar pertencente ao município Bonfim e foi desvinculada dele em meados do

século XX, mais especificamente em 17 de outubro de 1995 (MARTINS *et al*, 2014, p. 522).

Atualmente, o município é limitado ao norte pelo município de Boa Vista e Bonfim, ao sul com o município de Caracaraí, a leste com o município de Bonfim e a oeste com os municípios de Boa Vista, Mucajaí e Iracema (MARTINS *et al.*, 2014, p. 522). Como mostra o mapa abaixo:

Figura 4: Mapa do Estado de Roraima



Fonte: Candido, 2011.

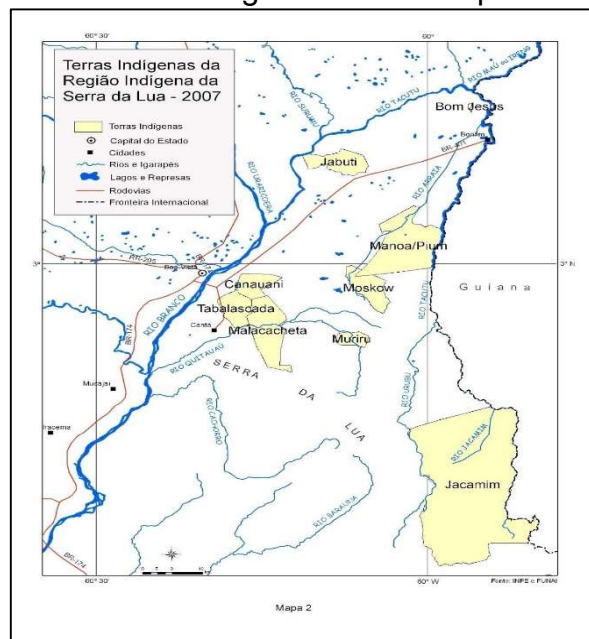
O município do Cantá foi fundado pelo então funcionário do Território Federal do Rio Branco, Dorval de Magalhães, sendo ainda uma pequena colônia de assentamento à qual foi dado o nome de “Núcleo Braz de Aguiar”. Esse nome figurava somente nos papéis ligados à Secretaria de Agricultura do então Território Federal do Rio Branco para fins burocráticos, pois a população local somente se referia ao lugar como “Colônia do Cantá”, o qual veio a se popularizar na região (SANTOS, 2010, p. 348).

No início do assentamento havia apenas três moradores: dois nativos e um nordestino (cearense) de nome José Aurelino da Costa, operador de máquinas pesadas, que ali construiu uma casa rústica e passou a residir com sua família. A colônia foi fundada com o objetivo de produzir víveres, principalmente arroz e farinha de mandioca, para abastecer a população da sede do município (SANTOS, 2010, p. 348).

O município do Cantá possui a sede mais próxima da capital, apenas 38km de distância, sendo interligado através da ponte dos Macuxi. Suas principais vilas são: Serra Grande I, Serra Grande II, Vila Central, Félix Pinto, Vila União e Santa Cecília (FREITAS, A. 2017, p. 92).

Com relação à população indígena que habita o município e as terras destinadas a ela, não é tão significativa quanto em outros municípios do estado, ocupando uma área total de 56.6734 ha. Martins et al (2014, p. 524). Como demonstra o mapa abaixo.

Figura 5: Terras indígenas do município de Cantá



Fonte: Wapichana, 2018.

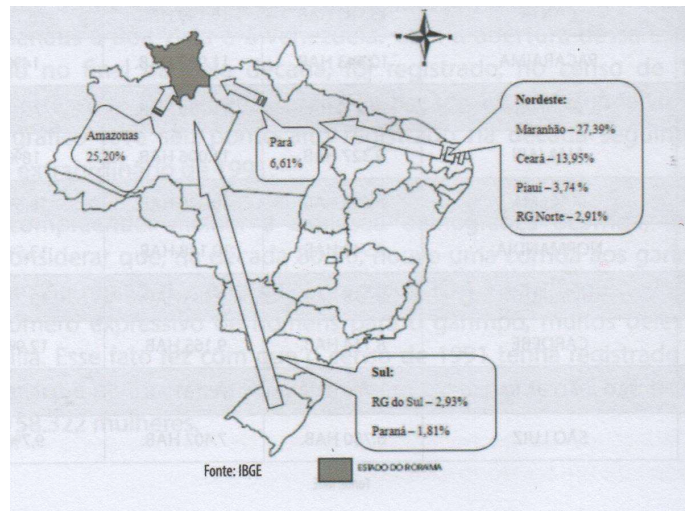
O potencial produtivo do município se situa, atualmente, nas colônias agrícolas: Serra Grande I, Serra Grande II e Confiança III, com culturas anuais do abacaxi e culturas permanentes de cítricos, coco, cupuaçu, e outros cultivares. Entre esses, a soja, o milho, a banana e a mandioca. Além do potencial de exploração no campo turístico com recursos naturais típicos para tal fim, como a Serra do Cantá; Serra Grande; Cachoeira Véu de Noiva; trilhas de floresta e outros (SANTOS, 2010, p. 348).

No que se relaciona à educação, o município tem em sua rede de educação cerca de 741 estudantes que frequentam o ensino Pré-Escolar, 3303 o ensino fundamental e 604 o ensino médio (FREITAS, A. 2017, p. 92).

## 2.6 POVOS INDÍGENAS MACUXI E WAPIXANA

A constituição da população do Estado de Roraima é basicamente de índios e nordestinos (como mostra figura da pág. 54), sendo um estado onde as culturas se misturam, formando uma diversidade cultural grande. Dentro dessa constituição, estão os povos indígenas wapixana e macuxi.

Figura 6: Principais correntes migratórias para Roraima



Fonte: Freitas A., 2017.

A origem do povo macuxi tem uma versão mitológica, devido à forte vinculação desse povo à tradição oral comum a essa etnia, que moldou o território tradicionalmente habitado por esse e outros povos (MELO, 2013, p. 118). Nesse aspecto, é muito forte a questão da cultura indígena, tendo uma gama de mitos e lendas que fazem parte da cultura milenar deles, que vai sendo repassada de pai para filho. Ainda segundo a autora com base nos dados da FUNASA (2010), essa etnia soma cerca de 20 mil indivíduos em solo brasileiro, sendo que a maioria está em Roraima. Desse modo:

O contato entre as populações nativas no Brasil e a metropolitana foi marcado pelo conflito. O etnocentrismo e a imposição cultural dos colonizadores que na América e em todo o Brasil, mesmo nas regiões mais distantes do litoral, a exemplo do vale do rio Branco, atual Estado de Roraima, que se localiza no extremo norte do Brasil, entraram desarraigando e exterminando populações inteiras, tanto culturalmente quanto fisicamente, usando vários métodos para alcançar seus intentos, ora por meio da catequização, ora guerreando (BRAZ, 2003, p. 14).

Atualmente no estado de Roraima podemos observar que a questão de relacionamento entre índios e não índios traz um desconforto, pois muitos acreditam que os indígenas têm “muitos” direitos, principalmente quando se trata de demarcação de terra. Há um impasse com relação à crença de que essas demarcações impedem o desenvolvimento do estado, o que muitos esquecem é que todas essas terras que hoje habitamos, no princípio eram dos índios, fomos nós que invadimos e negamos o direito que eles tinham.

De acordo com os dados do IBGE (2010), a maior população indígena nas Unidades da Federação, está nos estados do Amazonas e Roraima, que possuem, cerca de 11% dos indígenas no total da população do estado brasileiro. Esses dados revelam que a Região Norte tem o maior percentual de indígenas do país. Acredita-se que isso se deve à migração desses povos, pelas perseguições que sofriam em seus estados de origem, buscando refúgio nessa região.

Com relação aos municípios das capitais que mostraram um crescimento populacional indígena, está o município de Boa Vista (Roraima), sendo num total de 6,5% ao ano (IBGE 2010). Conforme se verifica a seguir:

Diante da formação sócio-histórica permeada por perdas e conflitos desde o período da colonização, os atuais grupos indígenas migrantes para o plano urbano de Boa Vista foram gradativamente se organizando, e, com o próprio auxílio do Estado e de organizações civis indígenas e não indígenas, passaram a legitimar sua identidade diferenciada, e por meio dela, instituem-se hoje protagonistas desse processo enquanto sujeitos ativos, razão pela qual neste artigo se analisará o conjunto de modos de percepção, afeto, pensamento e desejo que constituem as subjetividades dos migrantes urbanos das etnias macuxi e wapixana (SOUZA et al 2017, p. 5).

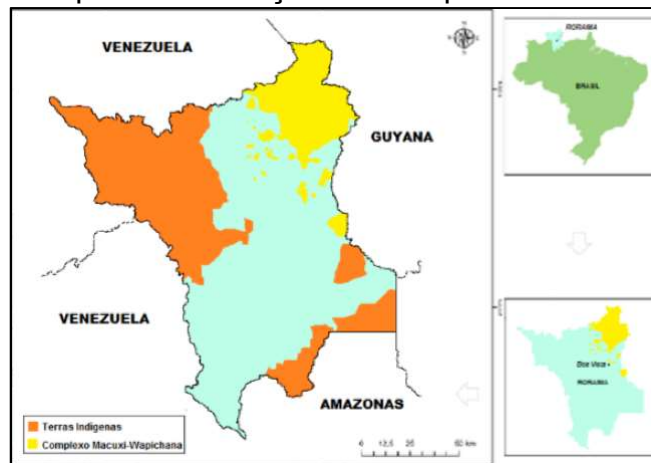
Dentre os municípios que contêm a maior população indígena do estado está o município de Uiramutã, com um total de 88,1%. (IBGE, 2010). Verificamos que alguns povos indígenas, em especial o macuxi, têm enfrentado vários obstáculos para a efetivação do seu direito à terra. Ainda hoje lutam para que os não índios deixem suas terras, causando assim uma batalha judicial que já rendeu a eles homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em 2009 (ISA, 2018).

A história de contato do povo macuxi se deu no período da ocupação colonial portuguesa do Vale do Rio Branco, em meados do século XVIII. As informações sobre esse contato são raras e fragmentadas, pois das etnias então aldeadas no início da colonização de Roraima, o povo macuxi aparece em pequeno número (ISA, 2018). Uma segunda fase do contato os afetou drasticamente, por volta do século XIX,

quando houve a expansão da exploração da borracha na Amazônia, e em especial a extração do caucho e da balata nas matas do Baixo Rio Branco.

Os povos indígenas wapixana são em torno de 13 mil habitantes no estado de Roraima, sendo eles da família linguística Aruak. Eles vivem tradicionalmente no vale do Rio Tacutu, ao lado dos Macuxi, na região de serras mais a leste do estado (ISA, 2018). A população atual é cerca de 33603 mil indivíduos, que habitam o interfúgio dos rios Branco e Rupununi, situado na fronteira entre o Brasil e a Guiana, com a maior população de filiação linguística Aruak no norte-amazônico (ISA, 2018). Como mostra o mapa abaixo:

Figura 7: Mapa de localização do Complexo macuxi-wapixana



Fonte: Souza et al, 2017.

Os povos indígenas wapixana, vivem, conforme registros históricos, há pelo menos três séculos na região Serra da lua. Ocupando também, atualmente, quatro regiões distintas: Surumu, Taiano, Amajari e Pacaraima. Essa etnia, cedo se relacionou com os não índios, por ser um povo pacífico. No período da colonização trabalhavam para os fazendeiros, como vaqueiros, remadores e em casa de família (MANDULÃO et al. 2012, p. 65).

Por ter um contato maior com os não índios, ainda hoje esse povo é afetado pelo recrutamento de mão de obra, tanto para o trabalho doméstico quanto para as fazendas que recortam seu território, principalmente os indígenas provenientes do território guianense (TRINDADE, 2011, p. 57). Os wapixanas, por pressões dos colonizadores, pelas guerras com os povos macuxi, foram forçados a se recolher para Guiana, entre os rios Rupununi (Guiana) e Branco (Roraima), descaracterizando, assim, sua cultura tradicional (MANDULÃO et al. 2012, p. 66).

Hoje alguns dos povos wapixana já convivem com os macuxis, isso, por conta do vínculo adquirido com os casamentos interétnicos, transformando também sua cultura, que agora torna-se semelhante à dos povos macuxis tendo algumas diferenças na questão da língua materna, que vem de troncos linguísticos diferentes (MANDULÃO et al. 2012, p. 66). Com relação à língua wapixana, a mesma é considerada como pertencente à família Aruak (ou Arawak), esse termo corresponde, ao emprego mais geral da denominação da língua Arawak ou Lokono falada na Venezuela, na Guiana, no Suriname, na Guiana Francesa e em algumas ilhas antilhanas (TRINDADE, 2011, p. 60).

Para o povo que vive no lado brasileiro, o zelo pela língua materna é bastante significativo. Já os wapixanas, que vivem próximos aos centros urbanos, convivem com a situação de bilinguismo envolvendo o português e o wapixana, sendo que a língua predominante entre os jovens é o português (TRINDADE, 2011, p. 60).

A respeito do mundo antigo dos wapixanas, o P4 conta como se deu essa separação que hoje existe entre o mundo antigo e o atual:

Então existe sempre uma barreira entre esses dois mundos, a qual o pajé tem essa capacidade de ir a esse mundo antigo, interceder por algo que precisa geralmente da cura para trazer para o presente. E geralmente essas histórias antigas é sempre existem duelos, duelos entre animais e pessoas ou animais com animais. E quando esses animais ainda falavam, eles tinham essa personalidade humana, eles tinham o poder da fala, a qual os homens também compreendiam essa fala, ou seja, havia uma relação, e essas histórias remetem a essa relação entre essas pessoas, e a gente acaba fazendo uma discussão, o que levou com que homens ou os animais pudessem se separar? Sempre há um conflito entre os que a gente chama os irmãos Demiurgos, na cosmologia. Através desse conflito, a grande árvore que mantinha esse mundo onde os homens e os animais não precisavam plantar, trabalhar. Tudo que eles precisavam vinha dessa árvore grande; A partir do momento que esses dois irmãos derrubaram essa árvore, esse mundo antigo foi desfeito. Aí os animais se entristeceram e, a partir daí os animais se afastaram dos homens né. Os homens perderam o poder de ouvir as falas deles etc, e agora podendo construir um novo mundo. Então os wapixanas começaram a plantar, trabalhar, buscar um local para morar etc, que já dá a ideia hoje, os grupos étnicos, os wapixanas estão repartidos, espalhados em várias áreas, várias comunidades hoje (P4, 2018).

Através desse relato, podemos observar que o mundo antigo dos wapixanas tem semelhanças com a história bíblica, no que se refere à questão de não precisar trabalhar para se alimentar, isso foi somente após a separação do mundo antigo, em que o homem foi obrigado a trabalhar para sobreviver, o mesmo fato aconteceu na história de Adão e Eva, que após desobedecerem ao seu criador tiveram que sair do paraíso e viver do suor do seu rosto, as histórias se entrelaçam.



E essas histórias dos antigos não são lendas, são fatos reais na sua memória né, e elas são transcritas pra gente que é falante desse povo, pra gente esse mundo existe, existiu e ainda existe, a qual o pajé tem esse poder de ir lá conversar com esses antigos, esses donos animais, etc., pra poder intermediar ou trazer algo que precisa para esse mundo, mas sempre com um certo cuidado (E4 2018).

Segundo o Dicionário de Teoria Folclórica, lenda é “uma narrativa imaginária que possui raízes na realidade objetiva. É sempre localizável, isto é, ligada ao lugar geográfico determinado” (CASCUDO, 1977, p. 132). O P4 em seu relato afirma que as histórias que os indígenas contam não são lendas, porque são fatos que realmente aconteceram, não sendo fruto da imaginação como as lendas. Embora muitos estudiosos conceituem as histórias indígenas como lendas. Diante da importância dessas histórias para os povos indígenas, surge a necessidade de buscar a compreensão de como essas narrativas orais favorecem a formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana, localizadas na Região da Serra da Lua, Cantá-RR. Pergunta que nos propomos a responder no quarto capítulo deste trabalho.

## 2.7 A COMUNIDADE INDÍGENA CANAUANIM

Roraima é uma terra onde encontramos várias comunidades indígenas espalhadas em seus municípios, como a Região Indígena Serra da Lua, que abriga oito terras indígenas (SILVA, 2013, p.45). Nessa região encontra-se a Terra Indígena Canauanim (como mostra o mapa abaixo), que é composta pelas comunidades: Campinho e Barro Vermelho.

Figura 8: Mapa da Comunidade Indígena Canauanim



Fonte: Google Maps, 2018.

Na década de 1990, a comunidade Canauanim teve grandes conquistas com relação à posse da terra, pois a justiça em 1992 resolveu atender ao direito da comunidade e retirou os fazendeiros que habitavam suas terras, pois para que isso viesse a ocorrer, foi imprescindível que existisse a intervenção da Polícia Federal, para desocupação das terras pertencentes aos índios (SILVA, 2013, p. 48). A homologação das terras só veio ocorrer em 15 de fevereiro de 1996, pelo Decreto nº 1.775 de 8 de janeiro, reconfigurando um novo cenário e organização de uma nova comunidade, a do Barro Vermelho. Nessa área vivem os povos wapixana e macuxi, a comunidade foi historicamente submetida aos avanços da sociedade não indígena que se instalou gradativamente ao seu entorno (SILVA, 2013, p. 48).

A comunidade indígena Canauanim foi fundada pelo wapixana Manduca Cadete e sua Esposa Mariquinha. Eles eram avós de Casimiro Cadete, que foi um líder na comunidade e considerado tuxaua. O nome da comunidade tem origem na língua wapixana onde o “Kanawa”u” significa passagem da Canoa. A identificação como Canauanim surgiu com os primeiros visitantes da região que encontraram dificuldade na pronuncia da língua wapixana. Segundo o autor, Casimiro Cadete foi o primeiro tuxaua nomeado pelo Serviço de Proteção Indígena, sendo que nessa época só havia doze famílias e seis brancos que moravam na comunidade. Casimiro foi o primeiro Catequista da igreja Santa Luzia, primeiro professor e o primeiro agente de saúde da comunidade.

Foto 1: Casimiro Cadete - fundador da comunidade Canauanim.



Fonte: Wapichana, 2012.

Diante das entrevistas coletadas, também obtivemos outras versões com relação à origem do nome Canauanim:

Então o nome da comunidade, assim Canauanim, que eles me repassaram, foi porque, como não tinha estrada pra ter acesso pra chegar na cidade, eles iam de canoas pra cá pra comunidade pelo igarapé. Que esses igarapés que têm aí não secavam, né. Na época, então eles desciam de lá do Rio Branco, pegavam, chegavam pra cá pra comunidade. Então aí tinha um certo lugar, aí começaram a construir canoas para se deslocar daqui pra chegar até na cidade. Esse que foi o nome da comunidade, surgiu Canauanim de canoa. (P 1, 2018).

Assim, como toda história há várias versões, podemos observar que embora seja contada há muito tempo, observamos pontos em comum na primeira versão quanto à origem do nome, segundo o entrevistado P1.

Segundo o senhor Casimiro, esse nome se deu pelo motivo de que algumas pessoas na época da precariedade do transporte terrestre, que na época não tinha as estradas, eram bem precária, só aquele caminhozinho, a bicicleta. Então, o que aconteceu: vinham algumas pessoas, parentes que trabalhavam de canoa, aí fabricavam canoa aqui e daqui levavam os produtos, pelo igarapezinho. Mas na época ele dava condição pra navegar de canoa, hoje já não dá mais. Então é por esse motivo que a canoa se chama em Wapixana Kanau, devido as Kanauus ter navegado muito aqui, ficou esse nome Kanauanim. Só que, pelas informações dele, esse “nim” quem foi que completou foi um não índio, aí ficou Kanauanim, é mais ou menos a história que ele contava (2018).

Observamos mediante a fala acima uma riqueza de detalhes quanto à origem do nome da comunidade, assim podemos concluir que a fonte é a mesma diferenciando apenas os detalhes que o P2 acrescenta à história.

A comunidade não tinha nome, não tinha nome, viviam umas pessoas, os primeiros moradores. Aí eles viviam mais assim, produzindo canoas, tirando madeira, tábua. Próprio com casca de madeira, faziam canoas, casca de casca grossa. Então tiravam a casca inteirinha e usavam como canoa. Aí começavam fazer negociação com a canoa entre produtos né. Tipo assim faziam canoa e trocavam com sabão, sal com outras comunidades, ou mesmo pra Boa vista, que também na época não era nem Boa Vista, era uma pequena fazenda ali. Então eles viviam nessa vida né, de fazer canoas, para trafegar alimentos, plantação da sua roça, os produtos: batata, cana, mamão, banana, melancia, que eles plantavam muito, nesse igarapé que passa aí, chamado de Kanauau em Wapixana, Kanauanim. Aí o seu Casimiro conta assim pra gente, chegaram os Karaiusada, que chamam de Karaius, branco, chegaram. Aí viram aquelas canoas, aí perguntavam como era o nome do local aqui, eram os estudiosos também né. Aí ele, “não, aqui não tem nome ainda, aqui a gente vive mesmo, mas ninguém nunca pensou, em pensar em botar o nome pra comunidade”. Na verdade, não era nem comunidade. Aí, então, coloca nome da canoa aí, seu Casimiro colocou nome da Canoa, porque os moradores produziam canoas né. Então, “vai ficar como Canoa, a partir de hoje, a gente vai formar uma comunidade, comunidade de Canoa, Kanauanim né”. Tipo assim, canal em wapixana canoa, canal. Aí, quando ele falou, “pode ser canal, né”. Então, essa palavra, aí teve esse sufixozinho kanauanim, como se fosse um sufixo naquele momento, mas sem pensar né. (P 3, 2018).

A riqueza de detalhes com relação à história do nome da comunidade deixa claro que cada um contribui de maneira significativa ao contar sua versão, outro diferencial é a fonte, no caso os moradores antigos.

Canauanim é um pessoal que vieram, trabalhavam muito em canoa né. Aí quando chegaram os parentes, aí chegou o civilizado também para comprar a canoa. Aí como a gente chama esse igarapé, então vamos botar como igarapé de canoa. Aí foi como diz um civilizado, disse: “parente, tá errado, Canoanim”. Então quer dizer é uma palavra indígena né, puxou um pouco já porque o outro meteu a civilização. Então Canauanim, mas no início era canoa (M2, 2018).

Verificamos nesse último relato que o “civilizado” como se refere o entrevistado, interferiu na constituição do nome dado pelos índios à comunidade, “achando-se” mais capacitado para dar nomes às coisas que não pertencem ao seu dia a dia. Até aqui vemos que os não índios se acham mais dotados de sabedoria que os outros, marca do etnocentrismo. Mediante as informações acima coletadas constatamos que existem várias versões para o nome da comunidade, e que a influência do não índio também esteve presente nesse momento.

A terra indígena Canauanim possui uma área de 11.182 hectares e foi demarcada e homologada em fevereiro de 1996. Sua população estimada em 2012, é cerca de 930 pessoas e 147 famílias (WAPIXANA, 2012, p. 3). Possui uma planta de aspecto urbano e em seu “centro” se concentram os estabelecimentos públicos: escolas, posto de saúde, igreja católica e quadra poliesportiva, significando que a maior parte das residências se distribui nesse entorno e outras se encontram mais distantes (HERKSEDEK, BEZERRA e PONTES 2016, p. 125). Esse formato surge, como uma marca de organização e desenvolvimento. No que se refere à quadra, ela serve como ponto de encontro local, onde os jovens e crianças se divertem brincando e eventualmente também é o lugar de comemorações festivas (HERKSEDEK, BEZERRA e PONTES 2016, p. 125). Como mostra a figura abaixo.

Foto 2: Quadra Poliesportiva no Centro da Comunidade Canauanim



Fonte: Almeida, 2013.

### 2.7.1. Adentrando o campo de estudo: primeiro contato com a comunidade

Como norma de qualquer comunidade indígena, para se adentrar e fazer pesquisa é preciso ter autorização do tuxaua e da comunidade. Para tanto, no dia 5 do mês de junho de 2017, foi apresentado o projeto e aprovado pela comunidade. Na primeira visita, tivemos contato com o tuxaua da comunidade e fomos bem recebidos. Ele relatou que muitos pesquisadores já haviam passado pela comunidade, mas não ajudaram em nada, só usufruíram do que necessitavam e não deram contrapartida. Em função disto, nos comprometemos a realizar algumas atividades para dar a contrapartida que nos foi solicitada.

O primeiro contato com a comunidade mudou nosso modo de conceber a cultura indígena, pois ao chegar na reunião que é realizada todo dia cinco de cada mês, nos deparamos com um ambiente que não diferia do não indígena: músicas como forró faziam parte do repertório daquele momento. Com a oportunidade de adentrar na comunidade, vários paradigmas foram quebrados, pois até o momento, mesmo estudando uma disciplina que falava dos indígenas, ainda estava impregnada a visão do índio caracterizado e morando numa oca.

Conforme Maher, essa visão se deve ao fato de termos sido “educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira” (2006, p. 15). Na reunião, verifiquei que os problemas tratados naquela assembleia não se diferiam muito dos da comunidade não indígena. Lembro que algo chamou a atenção quando uma mãe expôs que um auxiliar de transporte estava tendo uma conduta inadequada, pois estava assediando

as meninas e que ele tinha um apelido muito feio, “peito de bombo”. O que me deixou admirada, pois para nós não indígenas esse apelido não tem nada de feio, mas na cultura deles significa outra coisa.

Com relação às atividades desenvolvidas na comunidade como ação de contrapartida, a primeira atividade efetivada foi o Curso de Extensão: I Formação Continuada para Docentes: Atribuindo significado a prática pedagógica na Comunidade Indígena Canauanim, que teve como parceria os mestrandos em Educação e a coordenação da professora Roseli Bernardo, como apoio do Instituto Federal de Roraima com a confecção dos certificados. Essa atividade se fez necessária, pois conforme o tuxaua havia me dito eles precisavam de cursos voltados para a área de educação, pois os educadores careciam de novos conhecimentos e de certificados, pois grande parte dos professores são seletivos, necessitando assim de diversificar seu currículo para um eventual seletivo ou concurso público.

O que marcou nesse curso foi que ele era voltado inicialmente para os docentes, mas ao deixarmos as fichas de inscrição com o coordenador, para nossa surpresa, os moradores da comunidade também se inscreveram, superando as nossas expectativas em relação ao quantitativo de participantes. Verificamos que os moradores se interessavam por cursos, pois eles pretendem ingressar em concursos públicos.

A segunda atividade foi o curso de Espanhol básico, desenvolvido por duas alunas do Instituto Federal de Roraima, com a nossa coordenação. Também a demanda de inscrições foi bastante grande. Pudemos ver o interesse dos jovens para buscar conhecimento e o empenho de cada estudante durante o curso.

Outro ponto marcante durante a nossa estada na comunidade foi a oportunidade de vivenciar um evento que é realizado todos os anos no mês de setembro, o XIV Festejo Intercultural da Comunidade Canauanim, que tem como atividades: desfile de alunos de escolas que apresentaram a dança e o ritual Maruai e a dança do Parixara; atividades esportivas e jogos de diferentes modalidades: a disputa do melhor caxiri; de quem conta a melhor história; corrida de saco, entre outras atividades. O objetivo desse festejo é divulgar a cultura indígena, com danças, comidas e costumes tradicionais.

Segundo Wapixana,

[...] a festa começou em 2004 quando lideranças da comunidade resolveram fazer uma festa para apresentar todos os produtos produzidos dentro da

comunidade, e a festa foi chamada de Festa da Fartura, mas depois de alguns anos o nome da festa mudou para Festa Intercultural, onde todos pudessem participar, as comunidades vizinhas como Malacacheta e Tabalascada participam todos os anos e a festa ganhou proporções maiores a cada ano, [...] (2011, p.1).

Com relação à disputa de quem conta a melhor história, duas anciãs foram até a frente e contaram histórias que seus pais lhe haviam contado. O interessante é que as duas contaram a história em wapixana, sendo que uma delas logo após ter falado em sua língua materna contou a história em português, já a outra competidora não falou em outra língua que não fosse a sua de origem. Diante do fato da comunidade ser formada por duas etnias, wapixana e macuxi.

Fotos: XIV Festejo Intercultural da Comunidade Canauanim

Foto 3



Fonte: própria, 2018.

Foto 4



Fonte: própria, 2018.

Participar desse evento foi algo marcante em nossa vida, uma vez que tivemos a oportunidade de conhecer mais a cultura desse povo indígena, além de quebrar paradigmas de que na comunidade indígena não se ouve música dos não índios, sendo que desde o início o que mais tocou foi forró, além de apresentações de boi-bumbá e funk, realizados por jovens da própria comunidade.

#### 2.7.2 Caracterização da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete foi criada em 1962. Recebeu esse nome em reconhecimento à importância de Luiz Cadete, um dos primeiros tuxauas da comunidade (WAPICHANA, 2012, p 4), tendo como objetivo principal ensinar crianças e jovens indígenas a ler e escrever a língua portuguesa, além de inserir a educação escolar na comunidade (CUNHA, 2013, p. 81).

Ela funciona nos três turnos, com as séries iniciais até a EJA. Tem como estrutura física: sete salas de aula, uma sala onde funciona a direção, biblioteca e secretaria, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala multifuncional, uma copa, dois banheiros e uma quadra poliesportiva onde acontecem todas as atividades da comunidade, como reuniões e comemorações.



Foto 5: Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete



Fonte: SILVA, 2013, p. 65.

No seu corpo de funcionários há: um gestor, um vice-gestor, um coordenador, trinta e cinco professores, sendo sete de língua materna, divididos em três de wapixana e quatro de macuxi. As aulas da disciplina de língua materna ocorrem na segunda-feira no turno matutino, para os alunos do 1° ao 5° ano; na terça-feira no turno vespertino, para os alunos do 6° ao 9°; na quinta-feira no turno vespertino são atendidos os alunos do Ensino Médio; e da EJA à noite.

Em relação à formação e ao vínculo empregatício dos educadores, temos 39 educadores, sendo 9 concursados e 30 seletivos, conforme dados coletados através de uma entrevista com o coordenador da escola. Com relação à escolaridade e à etnia dos educadores da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, temos os seguintes dados de acordo com o entrevistado C:

Quadro 2: Quantitativo de educadores por escolaridade:

Escolaridade	Quantidade
Ensino Médio	1
Magistério (cursando)	3
Magistério (completo)	1
Licenciatura (cursando)	10
Licenciatura (completo)	23
Bacharel	1

Fonte: própria, 2018.

Quadro 3: Quantitativo de educadores por etnia:

Por Etnia				Total
Índio	macuxi	Falante	4	37
		Não falante	15	
	wapixana	Falante	3	
		Não falante	15	
Não índio				2

Fonte: própria, 2018.

Com relação à moradia dos educadores, do total dos trinta e nove, vinte e cinco moram na comunidade, doze moram em Boa Vista e dois em outras comunidades indígenas, como o Campinho.

Na criação do currículo da escola, na sua proposta de início, não havia espaço para a cultura wapixana, até porque o interesse em implantar a escola, por parte das autoridades, era fazer com que todos falassem a língua portuguesa, deixando sua língua materna e respectivamente abandonando sua cultura, pensamento esse que perpetuou por muito tempo (CUNHA, 2013, p. 84).

Mesmo a escola sendo criada por um wapixana não se diferencia das demais, cujo currículo é padronizado e definido pela Gerência de educação do Território do Rio Branco, tendo o objetivo de “integrar” a comunidade indígena à sociedade nacional (CUNHA, 2013, p. 81).

Somente a partir da década de 1970, com as articulações políticas em torno da questão das terras indígenas, é que surgem as reflexões sobre qual era o papel da escola na comunidade, causando, assim, mudanças em seu currículo (CUNHA, 2013, p. 84). Ainda conforme a autora:

É possível perceber que esse processo de mudança iniciado na década de 1970 e reforçado após a promulgação da CF/1988 foi lento e gradual, pois vários fatores contribuíram para isso, entre eles estão: os professores em sua maioria eram não-indígenas, os professores indígenas não tinham o aval do sistema estadual de ensino para fazer mudanças significativas no currículo da escola, não havia uma orientação pedagógica por parte da Secretaria de Educação de Roraima voltada para a educação escolar indígena específica e diferenciada. Contudo, acredito eu que isso ocorreu paulatinamente devido aos interesses distintos existentes entre o Governo e o movimento indígena de professores (CUNHA, 2013, p. 85).

As mudanças ressaltadas pela autora, só dizem respeito à inclusão da disciplina de Língua Indígena no currículo, como mostra a citação abaixo:

[...] a gente fala em escola diferenciada, mas do mesmo jeito a gente segue o ensino do sistema: matemática, português, geografia. A diferença que a gente tem é o ensino de língua, sendo os professores de língua os responsáveis por passar as narrativas para as crianças (E3, 2018).

Temos a convicção que muito ainda se tem por fazer em relação à implantação de um currículo que atenda às características dos povos indígenas. Isso só será possível com a implementação da lei na prática. Como ressalta Buratto:

Apesar do direito à educação específica e diferenciada, bem como o direito ao uso das línguas maternas serem regulamentados e garantidos aos povos indígenas, na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, o RCNEI, no Parecer nº 14, na Resolução nº 3, é comum encontrar, nas escolas indígenas, conteúdo das disciplinas ministradas da mesma forma que é ensinado aos não-índios, muitas vezes, seguindo o mesmo currículo e livros didáticos das escolas do entorno (2010, p. 12).

Embora haja uma lei que defina a educação indígena como diferenciada, verificamos que, na prática, ainda não faz parte de todas as escolas implantadas nas comunidades indígenas. A professora Lordes, Guarani/MS, afirma que:

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. (In: GRUPIONI, 2006, p. 60).

O maior problema da implementação da escola diferenciada está na prática do dia a dia das escolas, pois algumas ainda estão utilizando currículos totalmente fora do seu contexto educacional. Segundo Cunha, “[...] o currículo da escola não muda somente por força da lei, mas pela ação dos profissionais da escola com a participação efetiva dos demais membros da comunidade” (2013, p. 88), isso demonstra que todos têm o seu papel na implementação dessa escola diferenciada tão almejada.

Sem um currículo específico a escola indígena continua sendo mais uma escola em meio a tantas. Sem definir conteúdos específicos e metodologia própria essa instituição não vai trazer de volta a valorização de sua cultura. Cunha (2013, p. 87) ressalta que, o currículo almejado pelas lideranças e professores indígenas, “[...] tendo como referência o movimento indígena, está longe de ser alcançado”. Isso, a meu ver, ocorre devido a vários fatores:

- Instabilidade e centralização da gestão escolar. Com isso não há a definição de um currículo que possa ser pensado e trabalhado coletivamente;
- Indefinição de uma diretriz curricular e de um planejamento pedagógico coletivo a serem adotados pelos professores para que estes deixem de trabalhar os conhecimentos que os mesmos consideram importante na sua área de conhecimento e passem a ter uma visão maior da formação do aluno;
- O pouco envolvimento dos alunos e seus responsáveis na definição do currículo da escola. Não há um trabalho contínuo para que estes ajudem a definir o currículo, todos são convidados, mas não são estimulados a participar;
- As atividades que objetivam trabalhar o fortalecimento de alguns elementos da cultura wapixana não têm um acompanhamento sistemático de seu desenvolvimento pedagógico e de seus resultados. Isso gera uma repetição de ações que acaba entediando a maioria dos alunos;
- O atrelamento das atividades à estrutura burocrática da administração pública como licitações, processos de contratação, entre outros, pois a alimentação, o transporte escolar, a entrega de materiais didáticos e permanentes têm seus prazos e períodos definidos pelas instituições responsáveis. Assim, a escola deve fazer adaptações em seu calendário, pois tem que cumprir os períodos estabelecidos pela SEED/RR para ter acesso aos serviços acima mencionados. Além disso, os períodos de férias dos funcionários públicos são definidos também pela SEED/RR;
- A dificuldade de compreender que a cultura está em movimento e que sofre mudanças ao longo do tempo, além de se compreender que se pode fortalecer algumas tradições sem deixar de enriquecer a cultura wapixana;

Todos esses fatores apresentados por Cunha são de fato empecilhos para a efetivação do direito a uma educação específica como determina a lei. Para mudar essa realidade, todos os integrantes da comunidade têm que buscar juntos elaborar um currículo que venha atender suas necessidades, isso só é possível através de um Projeto Político Pedagógico que contemple as especificidades dessa educação.

A análise que nos propomos a fazer no PPP não foi possível, pois ele não está pronto, como afirma o entrevistado (C, 2018), “o PPP ainda está sendo construído”. Isso acarreta vários problemas, principalmente na questão da implementação de um currículo específico, pois conforme Cunha (2013, p 90), ele “[...] reflete a intencionalidade de quem participa de sua construção e suas perspectivas de futuro para aqueles envolvidos no processo educacional, constituindo-se um dos principais elementos que norteiam o processo educacional de uma escola”.

Para construção do PPP específico direcionado à escola indígena, o Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica (CEB) publicou a Resolução nº 003, de 10 de novembro de 1999, no Art. 5º contendo as seguintes orientações:

A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

- I) as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II) as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- III) as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV) os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V) a participação da respectiva comunidade ou povo indígena. (MEC, 1999, p. 486).

Há vários direcionamentos com relação à construção de uma educação específica, o que falta é a efetivação da lei que garante um ensino diferenciado e específico para as escolas indígenas, cabendo à comunidade, juntamente com o gestor, coordenador e professores lutar para que isso venha acontecer na prática. Essa questão do PPP não estar pronto, não é algo de hoje. Conforme a revisão bibliográfica realizada verificamos que Cunha no ano de 2013 também destacou essa questão:

Ao fazer a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete foi possível identificar que não há um PPP escrito e sistematizado e que esteja na prática orientando a organização do trabalho pedagógico da escola, porém este já vem sendo discutido há alguns anos e algumas mudanças propostas já estão sendo colocadas na prática (2013, p 92).

A falta de um PPP na escola dificulta todo o processo educacional, pois ele é o mecanismo que orienta tal processo. Sem o projeto, a escola acaba navegando por caminhos que não garantem a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Consoante a esse pensamento, Cunha ressalta que:

[...], um PPP que atenda às perspectivas da comunidade, principalmente no que diz respeito à revitalização e fortalecimento da cultura Wapixana vai mais além de que inserir alguns elementos dessa cultura. Deve passar pelo debate sobre o padrão de escola que se tem atualmente com horários e dias letivos fixos, calendários, disciplinas com conteúdos pré-definidos e com cargas horárias a serem cumpridas, ou seja, regras definidas por um sistema de ensino do qual a escola faz parte [...] (2013, p 104).

É o PPP que dá todo o norte que a escola tem que seguir para efetivar sua prática. Ele é de fundamental importância, principalmente na educação indígena, pois vai concretizar todos os anseios com relação a uma educação que fortaleça a cultura indígena.

Cunha estaca que,

[...], o PPP de uma escola indígena tem questões mais abrangentes para discutir do que apenas inserção ou exclusão de conteúdos e como estes

podem ser trabalhados. Tem muito mais a ver com as rupturas e mudanças possíveis no sistema educacional. Assim, é importante que se discuta o próprio conceito do que é educação escolar para assim poder ter mais clareza sobre o tipo de formação que é possível na escola, ou seja, seus limites e suas possibilidades para que se possa nortear a reconstrução da escola indígena com objetivos, definidos por cada povo, possíveis de serem alcançados através da mesma (2013, p 105).

Diante da reflexão realizada em relação à importância do PPP, temos que refletir o porquê da falta desse projeto, não só na escola indígena como também não indígena. Acreditamos que falta valorização, empenho e disponibilidade por parte de todos que são responsáveis pela elaboração e execução desse documento. Podemos ver que muitas escolas até tem o seu PPP, mas ficam engavetados como um documento que foi elaborado para cumprir uma determinação dos órgãos responsáveis pela educação, não para reger a vida escolar. O fato de algumas escolas indígenas não possuírem o seu PPP não interfere no processo de elaboração das suas normas, pois existe um PPP referência, criado pela Secretaria de Educação, que norteia todos os passos que a escola deve seguir.

Mesmo diante do dado coletado de que a escola não tem PPP, estando esse em fase de elaboração, ao responder à questão perguntada sobre: o trabalho com as narrativas orais está inserido no PPP da escola? O entrevistado C, afirma que:

É inserido sim né, assim porque, até porque tem aula de língua wapixana e macuxi. Aí dentro disso, com certeza os professores que atuam nessa disciplina eles trabalham esses tipos de lendas, trabalham muito. Tem um professor que trabalha muito, gosta muito de contar história que ele ouviu (C., 2018).

Na prática, o trabalho com as narrativas orais está somente sob a responsabilidade dos professores de língua indígena, até porque grande parte dos educadores indígenas não falam sua língua materna, dificultando assim o processo de ensino e aprendizagem da sua língua de origem. Acreditamos que se todos os educadores estivessem envolvidos nessa busca do resgate da sua língua materna o processo de aprendizagem dos educandos seria mais eficaz.

### **CAPÍTULO III A IMPORTÂNCIA DA PROPAGAÇÃO DA CULTURA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS ORAIS NO SEIO DA FAMÍLIA**

Neste capítulo, teceremos uma reflexão sobre a importância da propagação da cultura através das narrativas orais no seio da família.

#### **3.1 A IMPORTÂNCIA DOS MAIS VELHOS E DA FAMÍLIA PARA AFIRMAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA COM O AUXÍLIO DAS NARRATIVAS ORAIS**

Por uma simples pesquisa num dicionário, observamos que cultura possui duas concepções, uma remete aos aspectos de uma realidade social, a outra ao conhecimento, às ideias e às crenças de um povo. Conforme Maher, “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço físico. A escola é todo espaço físico da comunidade” (2006, p.17).

É notável a importância da comunidade e dos anciões no processo de reafirmação da cultura para as novas gerações, pois são eles os guardiões da cultura de seu povo. Neste caminho, Silva e Souza ressaltam que “para os indígenas, especialmente os mais velhos, a oralidade é a força vital em torno da qual saber ouvir e saber contar é indispensável para o grupo dar mais significação ao que é dito” (2013, p. 6).

Nessa esteira, Silva resalta que:

As narrativas orais revelam uma flexibilidade que difere a cultura oral indígena de outras, por estarem impregnadas de mistério, sentidos e valores. O narrador é identificado como o portador destes saberes, visto que conserva viva a história e o pensamento de seu povo na memória. Quando o narrador relata as histórias repassadas por seus ancestrais, somadas aos seus próprios conhecimentos, surgem novas histórias, com isso, aplica sua marca na narrativa constituindo novas identidades (2013, p. 48).

Desse modo, a narração é uma prática que tem como finalidade passar as experiências vivenciadas no cotidiano. Segundo Gotlib, “a força de contar histórias se faz, permanecendo, necessária e vigorosa, através dos séculos” (2004, p. 6). Silva resalta que:

Por fazer parte da cultura indígena a narração recompõe a memória de várias épocas, uma vez que é a base para que as tradições dos antepassados não se percam. Isso nos instiga a pensar sobre o valor dos ancestrais e das narrativas imemorais para a história das sociedades indígenas (2013, p. 47).

Partindo dessa afirmação é possível constatar a importância que os idosos têm para que a cultura indígena se perpetue, pois são eles os guardiões da cultura que lhe foi repassada pelos seus pais e avós, de geração em geração. Deste modo, conforme Zumthor, são “os veneráveis relatos dos velhos que narram aos jovens em volta os eventos de sua longa vida, de modo a exortá-los à virtude. Virtude e verdade coincidem” (1993, p.86). Corroborando com esse pensamento, Farage diz que, “[...] o acesso ao conhecimento, à sabedoria, encontra-se, sobretudo associado ao tempo, à idade: os mais velhos são os que necessariamente acumularam o conhecimento pela experiência” (1997, p. 123).

No que tange à importância das narrativas orais, Zanon ressalta que:

As transmissões orais são inesgotáveis fontes de comunicação, informação e prazer, estimulam os laços de solidariedade e integração social. O ato de contar histórias é mais do que presentear a tradição oral, é transmitir, de boca em boca, todas as experiências, que a ancestralidade das comunidades adquiriu em sua caminhada (2011, p. 3).

De fato, o ato de contar histórias fortalece o vínculo entre as pessoas, além de fortalecer a cultura, pois é através desse ato que os ensinamentos e os conhecimentos são repassados aos mais jovens. Na visão de Macedo, “as sociedades indígenas são consideradas sociedades de tradição oral, visto que seus saberes são repassados de geração para geração por meio, principalmente, da oralidade” (2013, p.1). Diante disso, verificamos o quão são importantes as narrativas orais, pois são fontes de transmissão de conhecimento.

Almeida e Miranda, ressaltam que:

As narrativas orais fazem parte dos modos de ser, viver e reviver as experiências cotidianas e passadas. É a forma como a memória é compartilhada, como a história do lugar e das pessoas que lá vivem é registrada, sendo a oralidade um dos elementos que compõem as comunidades de matriz africana (2015, p. 2).

Diante disso, constatamos que as narrativas orais são fontes de consolidação da cultura, de qualquer comunidade, mas em especial a indígena que a utiliza como um meio de fortalecer a cultura do seu povo. Essas narrativas se constituem como “elementos de uma identidade, de um povo de tradição oral, sendo importantes documentos para representar e expressar essa identidade (CARVALHO, 2016, p. 44).

O autor afirma ainda que:



A maneira como o índio constrói seus saberes e seu próprio discurso está ligada às suas tradições, crenças e às narrativas de experiências. As oralidades, que constituem um saber de uma comunidade, são veículos de conhecimentos (CARVALHO, 2016, p. 40).

Ao repassar a memória de geração a geração, utilizando as narrativas orais, os anciões se constituem como os guardiões das tradições. Deste modo, a história oral, nas comunidades tradicionais, tem a função de rememorar o passado. Conforme Portelli, é “como uma arte do indivíduo, portanto, leva ao reconhecimento não só da diferença, como também da igualdade”, marcando, desse modo, as formas de viver em comunidade (1996, p. 18).

Dada à importância da história oral, verificamos através das entrevistas aplicadas aos docentes da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, que muitas mudanças ocorreram na questão da prática de contar histórias, isso deve-se à chegada do uso da tecnologia, como ressalta o P4:

Olha eu trabalho com eles, essa ideia de ser wapixana no século XXI é algo praticamente difícil, porque a comunidade, ela é muito próxima da cidade, é praticamente a cultura da sociedade envolvente que está presente constantemente, muito mais que até a própria cultura da comunidade. Isso através de vários meios de comunicação: celular, rádio, televisão e a comunicação do dia a dia só em português pelo que vejo, a maioria aqui né, e isso influencia bastante no dia a dia das crianças, até mesmo a própria escola (2018).

Observamos na fala do E3 que a proximidade da comunidade indígena com a cidade causou mudanças no modo de vida deles, até porque a partir do momento em que ocorre a interação entre comunidades distintas, no caso os indígenas e não indígenas, há uma mudança no seu modo de vida, isso devido à relação entre eles, até porque a cultura não é algo estático, mas está sempre em movimento. Como ressalta Santos:

[...] o convite a que se considere cada cultura em particular não pode ser dissociado da necessidade de se considerar as relações entre culturas. Na verdade, se a compreensão da cultura exige que se pense nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, é porque eles estão em interação. Se não estivessem não haveria necessidade, nem motivo nem ocasião para que se considerassem variedade nenhuma (1993, p. 9).

A interação entre culturas vem ocorrendo há muito tempo, especificamente a partir do primeiro contato entre não índios e índios, no “descobrimento” do Brasil, ali se deu início a diversidade cultural que existe hoje em nosso país. A respeito das mudanças ocorridas com a prática de contar história, Zanon diz que:

Foi o tempo em que pessoas sentavam-se na varanda de suas casas para contar e ouvir histórias. Famílias inteiras, vizinhos e amigos passavam horas e horas ali, repassavam de maneira oral, histórias contos e “causos” que ouviram de seus antepassados. Avós não deixavam seus netos dormirem sem contar-lhes uma bela história (2011, p. 3).

De fato, muitos costumes antigos estão se perdendo devido ao fato da mudança advinda com os recursos tecnológicos. As brincadeiras de roda e a contação de história já não fazem parte do cotidiano de muitas comunidades. Zanon ressalta que:

Hoje, com a vida tão corrida não se acha tempo para essa atividade. O dia parece tão pequeno para os afazeres que ficar contando e ouvindo histórias se tornou uma perda de tempo. Juntando isso com as facilidades tecnológicas e a uma grande quantidade de informações que as pessoas estão expostas, acabou-se perdendo o interesse em ouvir e contar histórias. Atualmente as crianças preferem assistir TV ou divertir-se com jogos eletrônicos, vídeo games ou computadores, do que ouvir uma história contada por alguém mais velho (2011, p. 3)

Diante do que foi citado acima, notamos que o advento da tecnologia trouxe várias transformações no modo de vida das comunidades, principalmente as indígenas, que acabaram incorporando esses recursos no seu dia a dia e com isso muito dos seus costumes foram mudando, principalmente no que tange ao hábito de contar história.

Dentro da perspectiva de Zanon, com a modernização houve uma fragmentação social, que culminou no individualismo da atualidade, transformando os modos de vida das pessoas e com isto as histórias orais, contadas de geração em geração como forma de difusão de experiência e de formação de valores foram perdendo cada vez mais seu espaço (2011). Ainda segundo a autora, outro fator que influenciou as mudanças “foi o surgimento das tecnologias como a televisão, o computador e outros, que roubam o tempo das pessoas” (ZANON, 2011, p. 9). Com isso, “atualmente os jovens não se interessam mais em ouvir os mais velhos, seus causos e suas histórias. Seu divertimento hoje se reduz à televisão, computador e jogos eletrônicos” (ZANON, 2011, p. 11).

No mesmo sentido, Zanon salienta que:

Antigamente era comum as pessoas se reunirem nas portas das casas, nas varandas, em roda do fogão ou meio aos seus afazeres para ouvir e contar histórias, mas o surgimento da televisão e do computador estes momentos se tornam cada vez mais raro. As narrativas orais e a figura do contador de histórias, tão comuns aos homens desde os primórdios, hoje têm cada vez mais sido substituída por outras formas de comunicação (2011, p. 13).

Não podemos negar a importância que os recursos tecnológicos têm na atualidade, mas não negar também que ela tem mudado muito o modo de vida das pessoas, principalmente com relação à interação. Nessa perspectiva, Silva ressalta que, “a cada dia que passa as histórias orais nas comunidades indígenas estão dissipando e fenecendo com seus últimos anciões” (2013, p. 53).

Segundo os estudos de Silva,

Há um enorme potencial cultural nas narrativas e que tem sido emudecido porque os mais jovens não valorizam o legado deixado pelos mais antigos, contribuindo muito para isso o acesso às inovações tecnológicas. Essa idealização das novas formas de comunicação tem como consequência a falta de valorização das expressões culturais indígenas presente na nossa sociedade, tendo em vista o despreparo em saber lidar com as diferenças no tocante às práticas culturais específicas (2013, p. 112).

Diante da colocação acima, nota-se que a tecnologia trouxe vários conflitos para as comunidades indígenas, pois não há valorização das narrativas orais por parte dos mais novos. Isso tem gerado um enfraquecimento da cultura, pois tudo que faz parte da herança deixada por seus ancestrais está sendo esquecido por parte da nova geração. Conforme Silva:

Os valores surgidos na contemporaneidade e as expectativas dos jovens indígenas em relação ao futuro parecem entrar em dilema com os valores tradicionais que os antecedem. Esse processo pode ser entendido como um procedimento de transformação cultural a que estão sujeitas todas as sociedades. Esse ponto é interessante para recolocarmos que a cultura de uma sociedade ou de um grupo pode ser considerada inconstante frente às ações no mundo, e não como um conjunto de práticas coerentes, uniformes, imutáveis, observando que, com os grupos indígenas não é diferente (2013, p. 112).

Cabe ressaltar que, mesmo havendo a diminuição da oralidade, ela não desaparece por completo do horizonte das populações indígenas. Mesmo para as populações mais atingidas pelos ideais centralizadores da cultura ocidental, ela continua importante para manutenção do pertencimento indígena a um grupo ou a uma comunidade (BRINGMANN, 2012, p.13).

## **CAPÍTULO IV: O TRABALHO DOS EDUCADORES INDÍGENAS COM AS NARRATIVAS ORAIS**

O presente capítulo traz em seu corpo uma breve explanação da importância dessas narrativas para o fortalecimento da cultura indígena e uma análise de como tem sido realizado o trabalho dos educadores na Comunidade Indígena Canauanim com as narrativas orais através do ensino de Língua Indígena na escola.

### **4.1 NARRATIVAS ORAIS**

As narrativas orais sempre estiveram presentes em todas as sociedades, “encetando com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativas; todas as classes, todos os grupos humanos têm narrativas” (BARTHES, 2008, p. 19). A importância das narrativas orais se deve, principalmente, ao fato de serem utilizadas para trazer à tona as histórias de vida de cada povo. Elas mantêm viva a tradição indígena, pois são fontes de conhecimento e de entretenimento, fazendo-se necessária para a conservação e continuidade da manifestação de saberes tradicionais das comunidades (MACEDO, 2013, p. 1).

Independentemente do tipo de sociedade a narrativa oral é capaz de propiciar informações sobre a cultura e os valores de um povo (SILVA E SOUZA, 2013, p. 3). De acordo com Fumagalli, Thomé e Porto as narrativas orais “são elementos significativos da memória coletiva e unidades constituintes das redes de conhecimento que fornecem sentidos e servem, dentre outras funções básicas, para acumulação, armazenamento e transmissão de conhecimentos” (2014, p. 154).

Para o povo indígena as narrativas orais,

Constituem-se mais do que relatos de um fato, em que aparecem personagens enigmáticos, seres que habitam lugares comuns, como os rios e as matas. São narrativas da vida e são também histórias de vida. São tesouros semeados na mente de quem um dia as ouviu e continua ouvindo. São relatos, memória e poesia contados e cantados pelas vozes poéticas de homens e mulheres (FUMAGALLI, THOMÉ E PORTO, 2014, p. 159).

As narrativas orais não são meras ficções inventadas pelos homens, partem da história de vida de cada um que faz parte desse mundo, reafirmando a cultura e principalmente valorizando o passado. De acordo com Munduruku, “parte do

conhecimento desenvolvido pelos povos indígenas ao longo de sua história tem a ver com a transmissão através das narrativas orais” (2012, p. 67).

Nesse viés, Souza, Silva e Spotti, afirmam que:

Neste caminho, o valor destas narrativas orais de caráter imemorial é inegável para as sociedades indígenas. Não obstante, esta característica, bem como o caráter ancestral que encerram, não deve ser tomado como algo estático, mas trabalhado na perspectiva dinâmica das trocas com outras culturas, indígenas e não indígenas, e da construção e explicitação das identidades que se constituem neste processo (2013, p. 29).

São essas narrativas que mantêm viva a tradição dos povos indígenas e não indígena, valorizando os feitos dos antepassados, reafirmando o valor que sua cultura tem na sociedade vigente. Souza, Silva e Spotti, afirmam que “no âmago da cultura indígena, a narração oral agrega a memória de várias épocas ao presente, constituindo-se como um dos pilares para que as tradições não se percam, para que os grupos se reconheçam e se deem a conhecer” (2013, p. 29).

Conforme Silva:

A partir das narrativas é que são instituídas as teorias sobre a realidade. Até hoje elas estão presentes em muitas comunidades indígenas, porque são vivenciadas por séculos, por meio da arte de contar histórias. Cada palavra se faz acompanhar de lembranças quando são narradas histórias (2013, p. 44).

O ato de contar história para as comunidades indígenas, “vai muito além da necessidade de comunicação. Ao contarem suas histórias, suas lendas e seus mitos, os indígenas estruturam uma grandiosa batalha pela sobrevivência do próprio povo” (FUMAGALLI, THOMÉ e PORTO, 2014, p. 158). Corroborando com esse pensamento, Silva afirma que:

As sociedades indígenas são consideradas sociedades de tradição oral, visto que seus saberes são repassados de geração para geração por meio, principalmente, da oralidade. Nesse contexto, as narrativas orais são de grande relevância, pois são uma forma de transmissão de conhecimentos muito presente nessa cultura. Portanto trazer essas narrativas indígenas para o contexto escolar é uma forma de fortalecer a língua oral e escrita e consequentemente a cultura e os saberes desse povo (2013, p. 1).

Os povos indígenas perpetuam seus saberes, suas histórias por meio da oralidade, sendo um canal utilizado desde os primórdios da história do homem. Daí sua importância, principalmente no quesito transmissão de parte da cultura, sendo a

primeira forma utilizada por nós seres humanos para contarmos as histórias dos nossos antepassados.

Zumthor (1993) tem chamado atenção, nas últimas décadas, para a valorização das tradições orais como forma de acesso ao passado, sobretudo, suprimindo as “brechas” deixadas pela documentação escrita. Silva afirma que “valorizar as narrativas indígenas que são fontes de conhecimento e de entretenimento, é uma necessidade para a conservação e continuidade da manifestação de saberes dessas comunidades” (SILVA, 2013, p. 2).

Ferreira ressalta que as narrativas desempenham papéis importantes na manutenção dessa reafirmação da identidade. Para ele as narrativas “[...] são elementos significativos de uma complexa rede de signos e sinais culturais que fornecem critérios de avaliação social” (2008, p. 18). As narrativas enquanto elementos significativos da memória coletiva de um grupo formam uma rede de conhecimentos que fornecem sentidos de coesão e coerência à identidade social do grupo. Portanto, “a condição da narrativa é, no presente, a recriação constante, infinita do passado” (FARAGE, 1997, p. 197).

As narrativas orais indígenas foram de grande influência para a composição cultural brasileira, e até os dias atuais divulgam os costumes, as crenças e as tradições das sociedades indígenas. Nesse sentido, é importante compreender que o alicerce de todas as histórias conserva reminiscências na tradição oral (SILVA, 2013, p. 76).

Nessa esteira, a importância das narrativas está no fato de que elas mantêm vivas a memória e a história de um povo, através dos relatos contados que são passados de geração em geração, [...] (POMBO, 2015 p. 227). Além de explicar muitas das práticas da vida social das comunidades indígenas.

#### 4.2 O TRABALHO DOS EDUCADORES COM AS NARRATIVAS ORAIS

Na atual conjuntura, a educação indígena é utilizada como uma forma de luta, transformando os olhares para essa população, que no princípio teve o processo educacional utilizado como “arma para escravizar os índios” (MONTEIRO E SALES, 2009, p. 39). Diante de todo esse processo vivenciado pela educação escolar indígena, verifica-se que a escola da atualidade está totalmente voltada para reafirmar a cultura que tanto foi criticada pelos não índios. Esse novo momento na vida dessa

população mostra o quanto eles têm buscado a efetivação de todos os direitos que lhe foram suprimidos na antiguidade.

Conforme Machado, “a cruel proibição do uso de sua própria língua dentro do seu território indígena é prova irrefutável da violência que as escolas trataram os indígenas [...]” (2017, p. 6). Bergamaschi e Medeiros, afirmam que:

[...] a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional. Contudo, observarmos, nas últimas décadas, por meio de movimentos de afirmação étnica, que outro modelo escolar apareceu no cenário educacional: a escola dos povos indígenas (2010, p. 56).

Todo o processo educacional da época da chegada dos portugueses deixou marcas profundas na história da educação escolar indígena, que até hoje, através de mobilizações, buscam efetivar um modelo que atenda seus anseios como um povo, que busca através da escola fortalecer a sua cultura. Conforme Luciano:

A educação escolar para os indígenas por muito tempo foi vista como um corpo estranho, que não valorizava sua cultura, hoje após muita luta ela se tornou um caminho para o crescimento intelectual e reafirmação da cultura. Significando [...] a grande esperança de conquista definitiva dos seus direitos e da sua terra (2008, p. 62).

Candau destaca a importância que a educação tem hoje para os indígenas, ressaltando a relevância do papel do educador, por ser a ponte que liga os conhecimentos e a cultura dos seus parentes. Ainda segundo a autora, “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente” (1996, p. 40).

As narrativas orais indígenas são de fundamental importância para resgatar todo o processo histórico sofrido pelos índios, a partir delas o passado é revelado aos mais novos. De acordo com Zanon:

As narrativas orais são importantes meios de conservação e propagação da cultura da humanidade. Essas narrativas podem ser comparadas a uma forma artesanal de comunicação e com o advento da tecnologia, o êxodo rural, o individualismo e as novas formas de sociabilidade e de trabalho, desaparecem o ambiente favorável a experiência coletiva de ouvir e contar histórias, tornando cada vez mais rara esta arte (2011, p. 1).

Reconhecer a importância dessas narrativas no currículo é de fundamental importância, pois fazem parte da vida dos povos indígenas, da sua história que é

relembrada no momento em que são narradas, trazendo à tona seus mitos, lendas, cantos, tudo que faz parte da sua cultura. Almeida assegura que:

As narrativas fazem parte da construção dos mitos, das histórias que nós carregamos conosco, o respeito aos antepassados, a origem das coisas. Assim pretende-se que elas sejam perpetuadas para as gerações futuras. Sobretudo, que as narrativas tradicionais possam adentrar a escola fazendo parte do processo educativo das crianças e dos jovens [...] (2016, p. 6).

Corroborando com o pensamento de Almeida, Brasil afirma que:

Trazer as narrativas do seio da família e da comunidade para a sala de aula, significa expandir um e outro setor através da interação entre os personagens que compõem os cenários sociais (família e escola), promovendo assim a inclusão e valorização da cultura e da literatura oral, permitindo que as pessoas se revelem enquanto ser e estar no mundo, partilhando vivências e despertando o respeito e a valorização cultural (2016, p. 1).

Utilizar essas narrativas em sala de aula possibilita ao educador fortalecer a cultura indígena, pois elas fazem parte da sua história. Conforme Silva, “trazer as narrativas orais indígenas para o contexto escolar é uma forma de reconhecer que a escola é o espaço de diálogos entre saberes e, não o império de um único saber” (2013, p.5). Baniwa (2013) diz que é importante considerarmos que quando pensamos em uma escola indígena diferenciada, deslumbramos uma escola que valorize os diversos saberes do seu povo. Uma escola que articula os conhecimentos sem hierarquização, promovendo assim a interculturalidade, no sentido de encontros de cultura.

De acordo com Pombo:

[...] é necessário que a escola atente para o trabalho do resgate das narrativas orais na sala de aula, propiciando atividades de campo que leve o aluno a refletir sobre a importância de se resgatar essas narrativas para se manter as reminiscências vivas na memória e em documento para que as futuras gerações da comunidade possam valorizar a história e a cultura daquele povo (2015, p. 227).

Não se pode negar a importância que a escola tem para transformar a realidade, pois é através dela que se busca a valorização da cultura, principalmente quando se trata da indígena. Os educadores são os responsáveis de buscar através do seu plano de aula valorizar tudo que faz parte da sua cultura, além de hoje a educação escolar servir de instrumento de revitalização da língua indígena. Nesse viés, Carvalho diz que, “quando a escola adota uma postura dialógica entre os diversos conhecimentos nela ensinados, pode contribuir para a valorização e



fortalecimento da cultura indígena. Para isso, precisa adotar as diretrizes de uma escola diferenciada” (2016, p. 16).

Em busca de resposta sobre a importância das narrativas orais, fizemos o seguinte questionamento: As narrativas orais da comunidade estão inseridas em seu plano de aula? Como resposta a esse questionamento tivemos as seguintes respostas:

A gente já trabalhou alguns anos atrás, esse ano mesmo, nesse ano letivo de 2018, não vi nada. A gente chegou até a fazer um seminário pela escola, teve um ano que a escola toda trabalhou essas questões, levou esses conhecimentos tradicionais nossos, para trabalhar com seminário com os alunos. Foram apresentados tudo isso que eu falei: as questões das rezas, até mesmo a das plantas medicinais né, que a gente usa, pra que serve, pra que tipo de doença. Tudo isso foi levado pra trabalhar junto com os alunos dentro da escola, os alunos produziram remédios e fizeram a anotação. Pesquisaram sobre todo esse conhecimento, sobre o que pode o que não pode, nessas épocas assim da menina menstruada, da mulher quando tem filho (P1, 2018).

O RCNEI em seu texto traz a importância desse trabalho que utiliza os conhecimentos indígenas como fonte de aprendizado, através da incorporação dos “conhecimentos étnicos”, que sustenta a interculturalidade e permite reordenar e interpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com os outros conhecimentos (BRASIL, 2005, p. 65).

Agora esse ano nada, antes tinha esse trabalho, na época do antigo gestor. Ele fazia com que a gente fizesse, a gente até que a gente era do projeto PIBID da universidade né. Então a gente trabalhava muito essa questão, questão mesmo do conhecimento local nosso com o conhecimento do livro didático, das histórias, da questão quando a gente colocava Geografia, Geografia de Roraima, geografia do Brasil. Fizemos geografia nossa também, daqui dos nossos limites, da nossa divisa, dos nossos municípios aqui dentro, a gente juntar assim né as histórias dos primeiros moradores, história da escola. Então a gente se juntava trabalhava por tema contextual, na época. Agora esse ano que voltou pra trabalhar no modo das caixinhas. Aquele tempo limitado de 55 minutos (P1, 2018).

Conforme o relato do entrevistado P1, podemos analisar que a gestão de uma escola pode ser responsável pelo bom desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, além disso, tem que estar comprometida com um projeto voltado à especificidade da clientela atendida pela escola. O documento da II CONEEI (2016, p. 37) afirma que “a educação diferenciada depende de uma gestão que dê conta das especificidades em diversos aspectos”. As mudanças só irão acontecer se o gestor e os professores tiverem uma visão singularizada, fazendo com que se efetive a escola

diferenciada tão almejada por todos. Segundo o relato abaixo, observamos que a experiência de vida dos mais velhos também são utilizadas para desenvolver o ensino em sala de aula, conforme o P1, “com relação ao trabalho em sala de aula, eu conto alguma coisa, algumas histórias, história de vida principalmente, que nós temos, nossa cultura, que ainda tem gente que vive isso” (2018).

As histórias de vida dos mais velhos têm muito a ensinar, principalmente quando estão relacionadas com os povos indígenas, essas narrativas da sua vida ajudam os mais jovens a valorizar as coisas que estão ao seu redor. Essas experiências contadas pelos mais velhos vão ajudar a nova geração a encontrar o seu lugar na sociedade a qual fazem parte, sendo os anciões um referencial para eles. Como ressalta Domingues, “ao narrar a própria história, o passado e o presente transitam juntos o tempo todo, devolver ao idoso a condição de guardião é garantir-lhe um sentido social à medida que passa a se sentir parte do contexto em que vive, [...]” (2014, p. 58). Ainda se tratando da importância do trabalho com as narrativas orais, tivemos a seguinte resposta:

A importância de se trabalhar com as narrativas orais na escola deve-se ao fato de que está quase sendo perdida a cultura indígena. Até porque eu tiro por mim, quando a gente estudava, tinha essas histórias, tem essas histórias, já não sigo o sistema de criação dos meus pais, principalmente na questão da criação dos filhos (P3, 2018).

Através desse relato observamos que o entrevistado tem um conceito de cultura ultrapassado, pois de acordo com Thomaz (1995) a cultura indígena, assim como a nossa, é dinâmica, pois tal povo incorporou alguns elementos culturais da sociedade europeia, dando-lhes novos significados, mas resistiu a outros. Ainda sobre isso, Luciano diz que, “as culturas são absolutamente dinâmicas”, transformam-se no decorrer da história, considerando que os sujeitos sociais criam e recriam elementos para suprir suas necessidades de sobrevivência” (2008, p. 70). Então ela não se perde, se transforma de acordo com as influências que recebe.

Outro ponto relevante levantado sobre o ensino das narrativas, conforme o E3 é a questão da identidade das crianças, quando ressalta que:

O trabalho com as narrativas orais é importante para a identidade das crianças, por mais que os alunos digam que isso é coisa da época dos antigos, agora é diferente, é diferente, mas eles precisam saber que aquilo ali fez parte e faz parte da nossa cultura, porque se não fizer, praticamente o povo, a etnia a cultura é perdida” (P4, 2018).

Ainda ressalta que:

Na minha visão, eu vejo que é importante os conhecimentos tradicionais serem ensinados na escola, para manter a identidade cultural, porque se a gente não falar, a pessoa vai crescendo, quem sabe esses jovens de hoje por mais que eles não dão importância, mas quando vão chegando a sua fase adulta, vão começar a dar importância dentro do relato antigo (P3, 2018).

Conhecer o passado para valorizar o futuro. Essa é a tarefa dos educadores indígenas, trazerem a história dos seus antepassados para sala de aula, mostrando aos alunos a importância dos mais velhos, dos conhecimentos que eles carregam. Embora hoje os jovens sempre usam o jargão “isso é coisa do passado”, é de fundamental importância trabalhar esse passado para que ele venha valorizar o futuro, os educandos precisam conhecer as lutas que seus antepassados travaram para que hoje eles possam desfrutar de uma educação que valorize sua cultura. Além do trabalho com as narrativas orais os educadores também utilizam livros didáticos específicos por etnia, onde trazem a história do seu povo, conforme a citação abaixo:

Por exemplo, o que nós temos hoje ela já está transcrita e escritas nos livros que nós temos que é wapixana, e são várias histórias que mencionam o mundo antigo. Então, essas histórias tão documentadas e a gente utiliza esse material pedagógico principalmente pra fazer a leitura, analisar e levar os alunos imaginarem como era esses mundos antigos que é diferente do atual, que eles conhecem, e através dessa relação dos primeiros wapixanas com a natureza, com os animais (P4, 2018).

Através das histórias lidas pelos alunos, eles vão adquirindo conhecimento sobre o seu povo, seu costume, conhecendo como era o mundo antigamente. Outro ponto relevante com relação ao material utilizado em sala de aula pelo professor, observamos que não é qualquer texto que pode ser trabalhado. Há uma seleção, pois conforme a idade do educando, o nível de conhecimento sobre sua cultura vai sendo selecionado. Segundo o P4:

Esses textos assim a gente não pode mencionar qualquer história, uma certa idade você pode trabalhar uma história mais leve, porque assim, na cosmologia, há um certo cuidado de proteção, já que esse mundo existe. Então você não pode, as crianças não têm é autoridade para mencionar sobre esse mundo antigo. Então a gente tem que ter um certo cuidado até uma certa idade, a partir do momento que eles estão tendo conhecimento, uma certa idade aí você já pode falando de uma certa outras coisas desse mundo antigo, justamente a questão da proteção. Mas, assim, a gente pega os textos né, principalmente cantos, cantos em Parichara, também que a gente utiliza esses textos, que menciona também a questão das histórias dos wapixanas, a gente trabalha mais a questão do canto, até na parte da leitura a gente trabalha mais a parte da gramática ainda né, mas através do canto (2018).

Outro ponto relevante com relação às narrativas orais é a questão do canto, pois é através dele que os educandos vão ter acesso à cultura de seu povo de uma forma lúdica. Conforme Macedo é necessário que a escola se volte para essas práticas de oralidade e procure desenvolver atividades que venham assegurar a valoração dessas narrativas e o fortalecimento da tradição oral nessas comunidades (2013, p. 4).

#### 4.3. ENSINO DE LÍNGUA INDÍGENA COMO FORMA DE FORTALECIMENTO E PRESERVAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

Ao desembarcarem na terra “recém-descoberta” os colonizadores se defrontaram com uma população totalmente diferente daquela que até então eles tinham conhecimento, viram um povo que não usava roupas como a sua e além de tudo, não falava a sua língua. Com o passar do tempo a língua indígena foi sendo “suprimida”, pois para os Portugueses não era uma língua culta e sim uma gíria, então os indígenas foram obrigados a aprender o português e proibidos de usar sua língua materna. Com isso a língua utilizada pelos indígenas foi se perdendo no processo de colonização do Brasil. Como ressalta Guimarães:

Quanto ao processo de escolarização dos índios, podemos destacar alguns fatos que contribuíram para a redução do número de falantes e de línguas indígenas no Brasil: a) a gramatização do tupi pelos jesuítas, na base do latim (sec. XVI e XVII); b) o decreto pombalino, que proíbe o ensino de línguas indígenas nas escolas das missões e impõe o ensino do português aos índios (sec. XVIII); c) a formação de intérpretes em língua indígena, caracterizados na figura da língua, servindo à política integracionista representada pela Comissão Rondon (sec. XIX); d) o ensino sistematizado do português nas escolas das missões salesianas no Amazonas (início sec. XX); e) a formação de linguistas-missionários do SIL (Summer Institute of Linguistics) em aliança com instituições científicas, marcando a entrada das missões evangélicas em área indígena voltadas à tradução do Novo Testamento (na segunda metade do século XX); f) a implantação do ensino bilíngue de transição nas escolas indígenas, pela FUNAI em aliança com o SIL (início dos anos setenta) (2005, p. 1).

Diante da proibição de falar sua própria língua os índios se viram obrigados a negar sua cultura, a viver de uma forma que não é a habitual, tudo isso causou grande prejuízo que hoje se tem tentado reaver com as novas políticas para os indígenas. Ferreira e Souza ressaltam que “a língua é o mais forte traço cultural que identifica um

povo; tudo o que a cultura possui se expressa através da língua (2016, p. 3)”. Ela marca quem nós somos (informação verbal), diz professor de língua Sobral.<sup>2</sup>

O processo de colonização deixou muitas marcas na vida da população indígena, principalmente no que tange ao uso da língua materna. Diante desse quadro, a pesquisa realizada na Comunidade Indígena Canauanim, constatamos que dos oito entrevistados somente quatro são falantes da língua indígena e quatro não são falantes.

Estima-se que, no período pré-cabraliano, falavam-se “quase 1.300 línguas diferentes, havendo mais de 1.100 sido extintas desde então, restando hoje no Brasil, apenas cerca de 180 línguas, faladas por uma população de 350.000 pessoas” (MAIA 2006, p. 229). Segundo Guimarães:

Apesar de a Constituição brasileira atual (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os RCN/Indígenas - Referenciais Curriculares Indígenas – (1999) garantirem o ensino das línguas indígenas nas escolas e a auto-gestão indígena em suas escolas, não são raros, no entanto, os casos de escolas indígenas que vêm seguindo o currículo das escolas municipais e estaduais da região. Nestes casos, todas as disciplinas são ensinadas em língua portuguesa, e a língua indígena passa a ser apenas uma disciplina que estaria representando a especificidade da escola indígena. Nota-se, nesses casos, que o chamado “ensino bilíngue” continua funcionando como ponte para a integração do índio à sociedade nacional. Nos projetos voltados à autonomia das escolas indígenas, no entanto, têm se priorizado o ensino bilíngue como prática de revitalização e manutenção da cultura (2005, p. 1).

A escola indígena vigente, desenhada em um novo modelo, surge como ferramenta para trazer a valorização da língua indígena, o que outrora foi negado, hoje é resgatada pela educação indígena.

Você vai trabalhar, aqui você talvez tem dez por cento de língua que é nossa base de professores, mais a maioria das demais relações, conversas é mais em português. Então isso é complicado, nosso trabalho é quando a gente está lutando contra um sistema, fazendo com que pelo menos a cultura possa ser trabalhada dentro de uma sala de aula igualmente com a sociedade envolvente, que era pra ser muito mais a outra cultura [indígena] (E4, 2018).

O ensino de Língua Indígena nas escolas tem sido utilizado como instrumento para reforçar a cultura do seu povo, que outrora foi negada pelos colonizadores. De acordo com Maher, o objetivo do trabalho pedagógico desenvolvido pelos

---

<sup>2</sup>Prof. Sobral, primeiro professor de língua indígena de Roraima. I Encontro de Professores e Intérpretes de Língua Indígena de Roraima, 11 a 13 de dezembro-UFRR.

colonizadores é fazer com que os índios abdicassem de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais incorporando, assimilando os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional (2006, p. 21).

Nesse viés, os educadores de língua têm exercido um papel fundamental, de favorecer através das suas aulas a oportunidade de os educandos terem acesso a sua língua de origem, já que na grande maioria essa língua já não é mais falada por grande parte da sua família. Como mostra o relato do P2: “Não sou falante, mas sou filha de pais que falavam a língua, mas na realidade eles não nos repassaram” (P2, 2018). Sobre essa questão a coordenadora da OPIRR, Edite afirma que “a língua indígena deve vir de casa para escola e não da escola para casa” (informação verbal)<sup>3</sup>. Daí a importância da família na educação dos seus filhos, pois a primeira forma de educação vem de casa.

O professor Sobral disse que podemos notar que a língua é “a identificação de um povo”, e que hoje o trabalho dos professores de língua indígena é muito importante, pois são eles que estão tentando trazer de volta a língua indígena para o meio do seu povo e esse trabalho não tem sido fácil, até porque a maior dificuldade encontrada pelos educadores ao trabalharem com a língua indígena, é por grande parte dos pais de alunos não falarem sua língua de origem em casa.

Muitos alunos têm acesso à língua do seu povo somente através da escola, pois seus pais não são falantes, com isso cabe a escola resgatar essa língua através do ensino desenvolvido em sala de aula. Mas uma das grandes dificuldades encontradas pelos educadores é o apoio dos pais em casa, pois o aluno aprende a língua na escola, mas em casa seus pais não falam essa língua dificultando assim o aprendizado dos educandos. Como ressalta o P3:

A escola tem hoje, tem professores pra ensinar a língua né. No meu tempo não, no meu tempo não tinha. Hoje a escola está favorecendo o ensino da língua indígena, o contrário de antigamente, antigamente não queriam, tinha que estudar só o português, agora não, agora devido essa perca que nós tivemos, durante esse período todo tempo, e aí ela tá dando vira volta, ela tá, a Constituição nos garantiu também de 1988 que temos direito de resgatar as línguas (2008).

Hoje as escolas indígenas são reivindicadas como espaços de construção de cidadania nos marcos da afirmação da diversidade sociocultural e de construção de

---

<sup>3</sup>Professora Edite, Coordenadora da OPIRR.I Encontro de Professores e Intérpretes de Língua Indígena de Roraima, 11 a 13 de dezembro-UFRR

estratégias para as relações interétnicas assimétricas. O que fortalece o valor epistemológico de seus conhecimentos, saberes, concepções e práticas que norteiam o estar no mundo e a produção das culturas dos Povos Indígenas (BRASIL, 2014, p.1). A educação escolar indígena tem o papel político de afirmar e manter a diversidade sociocultural, formar cidadão para defender e lutar por seus direitos e promover o acesso aos conhecimentos e tecnologias dos não índios, favorecendo a constituição de uma cidadania plena, diferenciada porque reconhece o patrimônio cultural dos povos indígenas (BRASIL, 2014, p. 117).

Matos e Monte ressaltam que:

[...], as línguas utilizadas para a transmissão e construção dos conhecimentos curriculares durante os cursos de formação de professores não são as línguas indígenas faladas por estas sociedades. Há insuficiente conhecimento aplicado e domínio oral e escrito das línguas indígenas do Brasil pelas universidades e pelos profissionais engajados em programas de formação (2006, p. 87).

A maior dificuldade encontrada pelos educadores está relacionada à falta de profissionais capacitados para trabalharem a inserção das línguas indígenas no processo de formação profissional. Essa dificuldade fica evidente no currículo dos cursos de formação para professores indígenas, que na sua maioria não contempla o ensino de língua indígena, até porque geralmente os docentes que ministram aula na sua maioria não são indígenas.

Segundo Kaingang (2002, p. 201) “[...], ainda não temos uma Educação Indígena estruturada com suas especificidades e cujos educadores possuam a devida formação que garanta um ensino de qualidade para as mais variadas culturas e realidades existentes no Brasil”.

Não podemos negar que a escola indígena tem muito caminho a percorrer com a implementação de uma educação voltada para os anseios do seu povo. Muitas iniciativas estão sendo desenvolvidas para que a cultura indígena venha ser fortalecida com o apoio dos educadores, cabe à família e à comunidade ajudar nesse fortalecimento.

Com relação à introdução das narrativas orais, da cultura da Comunidade Canauanim dentro do componente curricular da escola, segundo o E3, é inserido, “assim porque, até porque tem aula de língua wapixana e macuxi né, aí dentro disso com certeza os professores que atuam nessa disciplina trabalham com as narrativas orais”. Ainda conforme o entrevistado, “Os responsáveis por trabalharem com as

narrativas orais, as tradições que tem na comunidade são os professores de língua indígena” (P3, 2018).

A questão da obrigatoriedade somente de língua indígena trabalhar com as narrativas, a tradição indígena, surge o seguinte questionamento: será que é somente o profissional de língua indígena o responsável por transformar a realidade da não obtenção da língua materna? Acreditamos que esse é papel de todos os educadores juntamente com a comunidade escolar e a família. Tem que haver um trabalho em conjunto para que venha ter êxito na aprendizagem da língua materna, até porque se o aluno aprende a língua na escola e fora da sala de aula não pratica, será muito difícil utilizar essa língua para se comunicar com os demais falantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONFRONTANDO AS IDEIAS

Durante muito tempo da minha vida escolar, obtive através das aulas uma visão de índio que ficou impregnada em meu subconsciente, que mesmo com uma aula da disciplina de Educação Indígena e ministrando aula no estágio supervisionado da mesma disciplina, quando me deparei com a realidade da comunidade indígena, pude ver que meu conceito com relação aos indígenas estava totalmente equivocado.

Ao adentrar a comunidade e obter a oportunidade de participar da reunião da comunidade para apresentar meu projeto de pesquisa, tive um “choque cultural”, até porque não imaginava me deparar com a realidade que vi naquela oportunidade. Quando cheguei observei que as músicas que tocavam na quadra da escola eram as mesmas que os não índios ouviam, que durante os seus festejos o forró era um dos ritmos musicais mais apreciados por eles. Cada dia que tive a oportunidade de conviver com os indígenas da comunidade Canauanim minha visão foi sendo mudada, por isso esse título: quebrando paradigmas.

O presente estudo sobre o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixana pretendeu construir conhecimentos sobre como as narrativas orais presentes na Comunidade Indígena Canauanim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade cultural das crianças da comunidade.

A investigação sobre as narrativas orais mostrou que, embora as sejam muito importantes para a afirmação da cultura indígena, sua utilização, a partir dos entrevistados, no seio das famílias da comunidade Canauanim, já não se faz mais presente, isso devido a vários fatores como: a presença da tecnologia na vivência das famílias, a não valorização da cultura por parte dos mais novos e pela inserção da cultura do não indígena ser forte na comunidade devido estar muito próxima da cidade.

Durante as entrevistas, verificamos que o projeto político-pedagógico da escola ainda não está pronto, e esse fato é algo muito negativo, pois seria ele que nortearia o desenvolvimento da escola: “O PPP da escola está no processo né, a gente nunca concluiu, a gente começou tudo, fizemos todo histórico da comunidade, inclusive todo histórico está no PPP né, ai falta a gente terminar, acho que esse ano a gente vai sentar para concluir” (P 3 2018).

Diante do fato de não haver PPP, verificamos que a escola da comunidade só se difere das outras não indígenas na questão das Línguas indígenas, pois sua

organização e conteúdos nada diferem de uma escola tradicional, diferentemente do que está descrito no referencial curricular indígena, onde se afirma que a escola indígena tem que ser diferenciada das demais.

Ao entrevistar o professor de língua wapixana ficou evidente que o maior problema que assola a comunidade é a desvalorização da língua, que hoje já não é mais falada pela grande maioria, pois nas próprias famílias a utilização da língua indígena já não é mais como antes. Hoje a língua que predomina na comunidade é a portuguesa. Poucos são os que ainda falam sua língua materna e essa língua não é mais repassada aos mais jovens.

Verificamos também que muitas mazelas da comunidade não indígena já fazem parte das comunidades indígenas nos dias de hoje, como o uso de drogas ilícitas, alcoolismo e a violência. Isso ficou evidente no relato de um morador da comunidade, quando afirma que “os jovens já não querem mais trabalhar como antigamente fazendo roça, hoje eles só querem mexer nas coisas dos outros” (M1, 2018). “Naquele tempo eram bichos da mata, aí veio, veio, quando chegou agora, não é mais bicho da mata, já é bicho da cidade, que o pessoal que já vem como aqui mesmo tá acontecendo né” (M1, 2018).

As crianças já não valorizam as brincadeiras de rodas, nem as que seus pais e avós brincavam, tudo isso está sendo trocado pelos aparelhos eletrônicos que tem tomado todo o tempo, não só das crianças, mas de todos que fazem parte da família.

É notória a mudança que a tecnologia tem trazido às comunidades indígenas e a não indígena, pois os jovens já não se interessam mais pelas coisas que seus antepassados se interessavam. E essa mudança de comportamento contribuiu para que as narrativas orais nativas perdessem espaço no seio familiar desses jovens.

A inserção da tecnologia, da energia elétrica, dos automóveis nas comunidades indígenas, contribuiu para que parte da sociedade não indígena não reconheça mais essa população como indígenas. Por não entenderem que o modo de vida dessa população tem sofrido mudanças durante todo o tempo, mas isso não significa que deixaram de ser índio por ter as mesmas condições de vida de um não indígena.

Tudo na vida tem seu lado positivo e negativo, o ponto positivo da tecnologia chegar até as comunidades é que elas não vão estar mais isoladas, vão ter acesso a tudo que os não índios tem, o ponto negativo é que de acordo com a pesquisa realizada, os jovens já não querem mais viver como seus antepassados, não estão

interessados em aprenderem sua língua e nem sua cultura através das histórias contadas por seus pais e avós, com isso, a cultura indígena está sendo enfraquecida.

Por fim, constatamos que as narrativas orais já não fazem parte do dia a dia das famílias, pelo menos como elas pertenciam no passado. Verificamos também que muito da cultura indígena foi se transformando com a aproximação dos não índios, fazendo com que traços da cultura do não índio fosse agregada à cultura indígena. Deixando claro que o papel das narrativas orais na formação da identidade cultural das crianças wapixana e macuxi, na atualidade tem sido de suma importância, pois é através dessas narrativas que os educadores têm buscado fortalecer a identidade cultural das crianças com seu trabalho em sala de aula, já com relação à família ainda há muito a avançar, pois o hábito de contar histórias já está em desuso.

Este trabalho revelou através das entrevistas que as narrativas orais são fontes que reafirmam a cultura dos indígenas, mas estão esquecidas, se pensarmos num modelo antigo, na prática das famílias, pois com a introdução da cultura não indígena na comunidade esse hábito de reunir a família e contar as histórias que pertencem a sua cultura não faz mais parte do cotidiano dessas pessoas. Isso tem causado um desinteresse por parte dos jovens com relação à importância de preservar sua cultura, de viver como seus pais e avós viveram valorizando tudo que faz parte da sua cultura. Hoje, segundo o P4, os jovens não valorizam nem sua língua de origem, achando desnecessário seu ensino e prática.

A tecnologia mudou nossa maneira de ver e viver o mundo, também influencia as comunidades indígenas que têm acesso a ela. Muitos hábitos foram e estão sendo mudados, já não se vive mais aquela época em que as famílias se reuniam para conversar e contar histórias que fazem parte dos seus antepassados. Cabe aos educadores utilizar a tecnologia disponível na comunidade para difundir sua cultura, para fazer com que seus alunos possam usá-la como instrumento que reforce sua cultura e divulgue tudo que eles vivenciam em sala de aula e nas atividades realizadas na comunidade.

## BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, Viria. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Instituto de Documentação. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Histórias Dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Eliana do Sacramento de; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **História Oral, Comunidade Quilombola e Preservação da Saúde: Narrativas e Rememoração**. Salvador, 2015. X Encontro Regional Nordeste de História Oral. Disponível em: <[http://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1439163055\\_ARQUIVO\\_ARTIGOENCONTRODEHISTORIAORAL2015.pdf](http://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1439163055_ARQUIVO_ARTIGOENCONTRODEHISTORIAORAL2015.pdf)>. Acessado em 03 dez. 2018.

ALMEIDA, Emanilson Braz de. **A Educação Indígena e a Linguagem Teatral: As Narrativas Oraís do Povo Pataxó na Aldeia Boca da Mata**. Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <[biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/monografias/2016/emanilson%20braz%20de%20almeida.PDF](http://biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/monografias/2016/emanilson%20braz%20de%20almeida.PDF)>. Acessado em 23 nov. 2018.

ALMEIDA, Nailson. Foto da quadra poliesportiva no centro da Comunidade Canauanim, 2013. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/rr/noticia/2013/10/comunidade-canauanim-realiza-9-jogos-interculturais-indigenas-em-rr.html>> Acessado em 23 nov. 2018.

ANDRÉ, Marli. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95 - 104, jul/dez 2013. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>> Acesso em: 26 abr. 2018.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: Repensando a Trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt21\\_trabalhoencomendado\\_gersem.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf)>. Acessado em 26 jan. 2018.

BAQUERO, Marcello. **Pesquisa qualitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARTHES, Roland. [et. aL.] **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS Juliana Schneider. **História, Memória e Tradição na Educação Escolar Indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf)>. Acessado em 13 mar 2018.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORGES, Wellington. **Povos indígenas brasileiros: a história de um povo esquecido**. 1.ed. Brasília, DF, editora HTC, 2011.

BRASIL. **CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: documento-referência/ [elaborado pela] Comissão Organizadora Nacional – Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI. Editora UFA, Brasília, 2016.**

\_\_\_\_\_. Fundação Nacional do Índio (FUNAI/RR). SEGAT, 2018.

\_\_\_\_\_. INEP. **Censo Escolar (2015)**. Disponível em: <[portal.inep.gov.br/censo-escolar](http://portal.inep.gov.br/censo-escolar)>. Acessado em 12 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA) **.Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em <<https://www.socioambiental.org/pt-br>>. Acessado em 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acessado em 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor e raça**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)> Acessado em 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em < [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acessado em 23 mar. 2018

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução nº 003, de 10 de novembro de 1999**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acessado em 23 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Final [da] **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL, Juivalda da Silva. **As Narrativas Oraís Populares no Ensino da Língua Portuguesa**. 2017. Disponível em: <<https://www.iesap.edu.br/arquivo/AS%20NARRATIVAS%20ORAIS%20POPULARES%20NO%20ENSINO%20DA%20LINGUA%20PORTUGUESA.pdf>>. Acessado em 03 dez. 2018.

BRAZ, Azenate Alves de Souza. **Relações Interculturais: A Vivência do Índio Macuxi em Boa Vista (anos 80 – 90)**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[livros01.livrosgratis.com.br/cp000067.pdf](http://livros01.livrosgratis.com.br/cp000067.pdf)>. Acessado em 15 mar. 2018.

BRINGMANN, Sandor Fernando. **História Oral e História Indígena: Relevância social e problemática das pesquisas nas Terras Indígenas brasileiras**. Revista Latino-Americana de História. Vol. 1, nº. 4 – dezembro de 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6238455.pdf>>. Acessado em 07 dez. 2018.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **Educação Escolar Indígena na Legislação Atual**. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da teoria Histórico cultural**. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

CANDAU, Vera Maria, (1996). **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora UFSCar.

CANDIDO, Francisco. **Mapa de Roraima**, 2011. Disponível em: <<https://minharuafala.wordpress.com>>. Acessado em 08 jan. 2019.

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. **A Morada dos Wapixana Atlas Toponímico da Região Indígena da Serra da Lua- RR**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-08072008-143712/pt-br.php>>. Acessado em 14 mar. 2018.

CARVALHO, Alíria Wiuira Benício de Carvalho. **Narrativas Oraís Guajajara: Acervo cultural e Rextualidades Indígenas**. Juiz de Fora, 2016. disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1301>>. Acessado em 14 mar. 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9.ed. Brasília: J. Olympio, INL, 1976.

CASTILHO, Mariana Wiecko Volkmer de. **Uma Reflexão sobre A Educação Indígena**. Cuiabá. 2002. Disponível em: <[www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariana\\_wiecko](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariana_wiecko)>. Acessado em 19 fev. 2018.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. **Pesquisa de Campo Qualitativa**: uma vivência em geografia humanista. GeoTextos, vol. 6, n. 2, dez. 2010. Rita Jaqueline N. Chiapetti 139-162. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/viewFile/4834/3583>> Acessado em 11 abr. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

CUNHA, Pierlangela Nascimento Da. **A Inserção da Cultura Indígena no Currículo da Escola na Comunidade Canuanim**: Um Instrumento De Resistência Cultural Ou Um Novo Instrumento De Dominação Cultural? Manaus, 2013. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4279/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20pierlangela%20nascimento%20da%20cunha.pdf>>. Acessado em 15 mar. de 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Informação. Qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas. SP: Papirus, 2001.

DOMINGUES, Adriana Rodrigues. O Envelhecimento, a Experiência Narrativa e a História Oral: um encontro e algumas experiências. PSICOLOGIA POLÍTICA. VOL. 14. Nº 31. PP. 551-568. SET. – DEZ. 2014. Disponível em: <[pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v14n31/v14n31a09.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v14n31/v14n31a09.pdf)>. Acessado em 22 mar. 2019.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/571>>. Acessado em 22 mar. 2019.

ECOAMAZONIA. **Mapa das Terras Indígenas demarcadas no Estado de Roraima**. Disponível em: <[http://site-antigo.ecoamazonia.org.br/Docs/demarcacao/defesa\\_seguranca.php](http://site-antigo.ecoamazonia.org.br/Docs/demarcacao/defesa_seguranca.php)>. Acessado em 08 jan. 2019.

FAORO, Tiaki Cintia Togura; SOUZA, Luzia Aparecida de. **História Oral como Metodologia de Pesquisa**: Uma Formação de Professores de Matemática da Região da Grande Dourados/MS. VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática. ULBRA- Canoas – Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/view/1457/501>>. Acessado em 08 mai. 2018.

FARAGE, Nádia. **As Flores da Fala: práticas retóricas entre os Wapixana**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1997.

FERREIRA, Franchys Marizethe N. S.; SOUZA, Claudete Cameschi de. **A Importância e Desafios do Ensino Bilíngue na Educação Escolar Indígena**. Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: <[alb.org.br/arquivo-](http://alb.org.br/arquivo-)

morto/edicoes\_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss04\_02.pdf>. Acessado em 07 jan. 2019.

FERREIRA, M.M.; FERNANDES, T.M.; ALBERTI, V. **História Oral: Desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Editora: Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <<https://bdpi.usp.br/item/000735611>>. Acessado em 08 mai. 2018.

FERREIRA, Netto, Waldemar. **Tradição Oral e Produção de Narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

FILHO, Santos, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2013. Gamboa Silvio Sánchez (org.).

FRATESCHI, Luciana. **Ventos de Narrativa e Imaginação Histórica: Ifigênia em Áulis, um estudo de representações na antiguidade grega**. Editora Scortecci. São Paulo, 2008.

FREITAS, Aimberê. **História e Geografia de Roraima**. Boa Vista: Editora IAF. Ed. rev. e ampl. 2017. 9ª edição.

FREITAS, Marcos Antônio Braga de. **INSIKIRAN: da Política Indígena à Institucionalização da Educação Superior**. Manaus – Amazonas, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5611>>. Acessado em 20 nov. 2018.

FUMAGALLI, Rita de Cássia Verdi; THOMÉ Carlete Maria; PORTO Luana Teixeira. **Narrativa oral e escrita: encontros e contrapontos sobre o mito “a origem dos povos indígenas” na perspectiva de índios e brancos**. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.3, n.1, p.153-169, 2014. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br](http://www.revistas2.uepg.br) > Capa > v. 3, n. 1 (2014) > Dias Verdi Fumagalli>. Acessado em 20 nov. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOOGLE MAPS. **Comunidade Indígena Canauanim**. Disponível em: <[www.google.com.br/maps/search/terra+indigena+canauanim](http://www.google.com.br/maps/search/terra+indigena+canauanim)>. Acessado em 09 de jan. 2018.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2004.

GRUPIONE, Luís Donisete Benzi. (Org.) **Formação de Professores Indígenas: Repensando a Trajetória**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edições MEC/UNESCO, 2006.

GUIMARÃES Eduardo (coordenação). **Enciclopédia da Língua Brasileira**. Disponível em:



<[https://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/ensino\\_linguas\\_indigenas.html](https://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/ensino_linguas_indigenas.html)>. Acessado em 08 jan. 2019.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Indígena Ressignificando a Escola**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf)>. Acessado em 28 fev 2018.

HERKSEDEK, Patrícia Moreira; BEZERRA, Josinaldo Barboza; PONTES Gleberson Alves. **As Práticas Capitalistas e os Reflexos no Território Indígena Canauanim, no Município de Cantá, Roraima, Brasil**. Revista de Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande - FURG ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-553. Edição Especial V CBEAAGT. Vol. 21, n.2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/download/6449/4259>>. Acessado em 17 mar. 2018.

KAINGANG, Bruno. **Experiência em formação de professores**. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002.

LANGHINOTTI, Dulce Mara. **Reflexão Histórica Sobre a Educação Escolar em Terras Indígenas e as Políticas Públicas de Formação de Docentes Kaingang e Guarani no Estado do Paraná**. Curitiba, 2013. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13707\\_6788.pdf](educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13707_6788.pdf)>. Acessado em 20 mai. 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 26ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. **Narrativas Maxakali: Possibilidades para o Ensino de Cultura e História Indígena**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.29 | n.03 | p.41-62 | set. 2013. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a03v29n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a03v29n3.pdf)>. Acessado em 23 de nov. 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<https://livros-e-revistas.vlex.com.br/vid/procedimentos-metodologicos-bibliografica-389400296>>. Acessado em 23 de nov. 2018.

LIMA, Vanessa. **Proporcionalmente, Roraima tem a maior população indígena do país**. Página de jornal. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2013/04/proporcionalmente-roraima-tem-maior-populacao-indigena-do-pais.html>>. Acessado em 21 mai. 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Diversidade Cultural, Educação e a Questão Indígena**. BARROS, José Márcio Pinto de Moura (org.). Diversidade Cultural: da proteção à promoção. BH: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber Sobre os Povos Indígenas no Brasil de Hoje.** Editorial da Coleção Educação para Todos. LACED/Museu Nacional. Brasília: 2006.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACEDO, Aurinete Silva. **Práticas de Oralidade: Narrativas Oraís Krahô no Contexto Escolar.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <[www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_471.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_471.pdf)> Acessado em 26 out. 2018.

MACHADO, Ananda. **A Fala na Língua Wapichana como Forma de Protagonismo Indígena na História.** XXIX simpósio de História Nacional, 2017. Disponível em: <[www.snh2017.anpuh.org/resources/anais](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais)> acessado em 22 out. 2018.

MAGALHÃES, Dorval de. **Roraima: informações históricas.** Rio de Janeiro: 1997. 4ª edição.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória.** In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: Repensando a Trajetória.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edições MEC/UNESCO, 2006.

MAIA, M. **Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área linguagem.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MANDULÃO, Fausto da Silva. A educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi. (Org.) **Formação de Professores Indígenas: Repensando a Trajetória.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edições MEC/UNESCO, 2006.

MANDULÃO, Giovana et al. **Projeto Vidas Paralelas Indígena: Revelando os Povos Macuxi e Wapixana de Roraima, Brasil.** 2012. Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva. Disponível em: <<http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1097>>. Acessado em 17 de março de 2018.

MARKUS, Cledes. **Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena.** Blumenau 2006. Disponível em: <[http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/311237\\_1\\_1.Pdf](http://www.bc.furb.br/docs/TE/2006/311237_1_1.Pdf)>. Acessado em 11 abr. 2018.

MARTINS, Olávio Douglas Cavalcante, et al. **Levantamento Geográfico das Características e Aspectos Físicos do Município do Cantá – Rr.** Revista Geonorte, [S.l.], v. 5, n. 23, p. 522 - 525, jan. 2014. ISSN 2237-1419. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/1754>>. Acessado em 18 mar. 2018.

MATOS, Maristela Bortolon de. **As culturas Indígenas e a Gestão das Escolas da Comunidade Guariba, RR: Uma etnografia.** Tese Doutorado. São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3737>>. Acessado em 1º mar. 2018.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. **O Estado da Arte da Formação de Professores Indígenas no Brasil.** In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: Repensando a Trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edições MEC/UNESCO, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 2000.

MELO, Luciana Marinho de. **Fluxos Culturais e os Povos da Cidade: Entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima.** Rio de Janeiro 2012. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%2B%C2%BA%2B%C3%BAo%20Luciana%20Marinho%20de%20Melo.pdf>>. Acessado em 18 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **A Formação Sociocultural de Boa Vista – Roraima e os Povos Macuxi e Wapichana da Cidade: Processos históricos e sentidos de pertencimento.** Boa Vista, 2013. Artigo de Revista da UFRR n.23, p. 115-133, jan./jun.. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/download/2167/1316>> Acessado em 16 mar. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus; SALES, Andrea de Lima Ribeiro. **Memórias de Educação Indígena: os jesuítas na construção de uma escola para índios no Brasil.** In: AhyasSiss, Aloísio Jorge sw Jesus Monteiro (orgs); Amparo Villa Cupolillo...[etal.]. Rio de Janeiro: Quartet: Editora EDUR, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. **Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação** 2003. Disponível em: <[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/01.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf)>. Acessado em 30 jan. 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio H Aguilera. **Escola Indígena: um cotidiano a ser inventado.** In: Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos, Rio de Janeiro: GRUPALFA/UFF. 2005.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Antropologia, interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima: da Normatização à Prática Cotidiana.** Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12066>>. Acessado em 23 de março de 2018.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O Ensino Jesuítico no Período Colonial Brasileiro: algumas discussões.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11](http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11)>. Acessado em 13 mar. 2018.

OLIVEIRA, Rafael da Silva (org.) **Roraima em Foco: pesquisas e apontamentos recentes.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em linguagem.** Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

PINHEIRO, Maíra Monteiro. **O desenvolvimento histórico da interpretação de línguas indígenas brasileiras e o seu papel no contexto atual.** TradTerm, São Paulo, v. 23, Setembro/2014, p. 83-107. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/download/85568/88357/>> acessado em 08 jan. 2019.

POMBO, Lucidete Alho. **Trabalhando o Resgate das Narrativas Oraís na Escola Santa Maria do Rio Marajo, 2015.** Disponível em: <[coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/ii-coloquio/anais/221-lucidete.pdf](http://coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/ii-coloquio/anais/221-lucidete.pdf)>. Acessado em 23 nov. 2018.

PORTELLI, Alessandro. **A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e fontes oraís.** Tempo. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996. Disponível em: <[http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/29613\\_3613.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/29613_3613.PDF)>. Acessado em 05 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral.** Projeto História, São Paulo. 1997.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA Marília de Nazaré de Oliveira. **Os Povos Indígenas e a Educação.** Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acessado em 26 mar. 2018.

REPETTO, Maxim. **"A Educação Escolar Indígena em Roraima: O Processo Histórico e as Demandas Atuais por Ensino Médio."** In: OLIVEIRA, Rafael da Silva. **Roraima em Foco: pesquisas e apontamentos recentes.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

"Roraima" em *Só Geografia*. Virtuosa Tecnologia da Informação 2017. Disponível em <<http://www.sogeografia.com.br/Conteudos/Estados/Roraima/>>. Acessado em 08 jan. 2019.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1976.

SANTOS, J. Adair. **Roraima- História Geral**. Editora da UFRR, 2010. Boa Vista, RR.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. Coleção Primeiros 110 passos. 12ª edição. Editora: Brasiliense. São Paulo, 1993.

SANTOS, Laiana Pereira. **PYRAT DIKi**: A Luta do Povo Wapixana por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. Revista Labirinto, Porto Velho-RO, Ano XIV, Vol. 21, p. 275-293, 2014. ISSN: 1519-6674. Disponível em: <[www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/viewFile/1118/1324](http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/viewFile/1118/1324)>. Acessado em 14 de março de 2018.

SÁTIRO Angélica; WUENSCHA, Miriam. **Pensando Melhor** – Iniciação ao Filosofar. Ed. Saraiva. Rio de Janeiro, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Getulio Solon da. **Agroatividade Wapixana na Comunidade Indígena Canauanim**: Avanços e Ajustes em Contato Com Outras Culturas (1960-2010). Manaus, 2013. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3573/1/Getulio%20Solon%20da%20Silva.pdf>>. Acessado em 15 mar. 2018

SILVA, Márcio Ferreira. **A Conquista da Escola**: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1975/1944>>. Acessado em 15 mar. 2018.

SILVA, Maria Socorro Pimentel da. **A função social do mito na revitalização cultural da língua Karajá**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, Maria Georgina dos Santos Pinho e; SOUZA Carla Monteiro de. **Narrativa Oral Indígena em Destaque**: Afirmação Cultural e Identitária. UEPB – Campina Grande, PB, 2013. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais-artigos/?id=445>>(anais, ISSN 2317-157X). Acessado em 29 set. 2018.

SILVA, Rosa Helena Dias da, BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogia e Escola Indígena, Escola e Pedagogia Indígena**. Unicamp. 2001.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. **Desafios da Educação Escolar Indígena**. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev\\_escrita.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0)>. Acesso em 17 mar. 2018.

SIQUEIRA, Fabiano Guilherme Ribeiro de; RUCKSTADTER, Flávio M. M. **Os Jesuítas e a Educação dos Índios nas Cartas de Manoel da Nóbrega (1517-1570)**. Pesquisa Científica. Paraná, 2014. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/5/artigo\\_eixo5\\_340\\_1410811089.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/5/artigo_eixo5_340_1410811089.pdf)>. Acessado em 18 mar. 2018.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de, et al. **Subjetividades Indígenas Macuxi e Wapichana nos Deslocamentos Transfronteiriços Para a Cidade de Boa Vista, Roraima, Brasil**. Revista Espacios. Vol.38(Nº08). 2017. Pág 18. Disponível em:<[www.revistaespacios.com/a17v38n08/a17v38n08p18.pdf](http://www.revistaespacios.com/a17v38n08/a17v38n08p18.pdf)>. Acessado em 17 mar. 2018.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **Análise da Personificação e dos Elementos Ambientais Presentes nas Narrativas Oraís da Comunidade Indígena Nova Esperança** – RR. Boa Vista 2011. Disponível em:<[http://www.btdt.ufrr.br/tde\\_arquivos/5/TDE-2012-09-21T083839Z-75/Publico/CarmemVeraNunesSpotti.pdf](http://www.btdt.ufrr.br/tde_arquivos/5/TDE-2012-09-21T083839Z-75/Publico/CarmemVeraNunesSpotti.pdf)>. Acessado em 13 mar. 2018.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **A Antropologia e o Mundo Contemporâneo: Cultura e Diversidade**. In A. L. da Silva; Grupioni, L. D. B. (orgs.). **A Temática Indígena na Escola**. Brasília: Edições MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TRINDADE, Daniel Pedreiro da. **A Proteção dos Conhecimentos Tradicionais Associados das Comunidades Indígenas: O Cunânio e o Biribiri – Povo Wapichana**. Boa Vista 2011. Disponível em:<[www.necar.ufrr.br/index.php?option=com\\_phocadownload...trindade](http://www.necar.ufrr.br/index.php?option=com_phocadownload...trindade)>. Acessado em 17 mar. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA Jaci Guilherme. **Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: A Disputa Pela Terra - 1777 a 1980**. Recife- 2003. Disponível em:<[www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040830132503.pdf](http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040830132503.pdf)> Acessado em 14 mar. 2018.

WAPICHANA, Ivonio Solon. **Festa Intercultural do Canauanim 2011**. Disponível em:<[ivoniosolon.blogspot.com/2012/02/festa-intercultural-2011.html](http://ivoniosolon.blogspot.com/2012/02/festa-intercultural-2011.html)>. Acessado em 21 fev. 2019. WAPICHANA, Ivonio Solon. **Terra indígenas do município do Cantá**. Disponível em:<<http://ivoniosolon.blogspot.com.br>> Acessado em 08 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Origem da Comunidade Canauanim**. 2012. Disponível em:<<http://ivoniosolon.blogspot.com.br/2012/02/origem-do-nome-canauanim.html>>. Acessado em: 17 mar. 2018.

ZANON, Silvia Renata. **O Enfraquecimento da Cultura Oral em Pequenas Comunidades Rurais e o Papel da Educação do Campo no Resgate dessa Tradição**. Matinhos 2011. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/1884/38896>>. Acessado em 03 dez. 2018.

ZOIA, A. **A Questão da Educação Indígena na Legislação Brasileira e a Escola Indígena**. In: Grando, B. S.; Passos, L. A. (Org.) O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. Disponível em:

<<http://esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf>>. Acessado em 22 fev. 2018.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

## **APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES**

- 1) Você mora na comunidade indígena Canauanim? Há quanto tempo?
- 2) Você é falante de alguma língua indígena? Qual?
- 3) Qual é a sua etnia?
- 4) Conhece a história da criação da comunidade Canauanim?
- 5) Conhece as narrativas orais que fazem parte da cultura da comunidade?
- 6) As narrativas orais da comunidade estão inseridas em seu plano de aula?
- 7) Com quem a pessoa que lhe contava as histórias, aprendeu essas histórias?
- 8) Qual a importância das narrativas orais para a formação da identidade cultural das crianças?



**APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA DO MORADOR DA COMUNIDADE**

- 1) Qual a sua etnia?
- 2) É falante de qual língua? Qual?
- 3) Mora na comunidade há quanto tempo
- 4) Conhece as histórias sobre bichos, de Macunaima da comunidade?
- 5) Quem lhe contava essas histórias?
- 6) Onde eram contadas essas histórias?
- 7) Qual a importância dos idosos para o repasse da cultura?
- 8) ) As histórias sobre bichos e Macunaima contadas pelos mais velhos ajudam a fortalecer a identidade cultural das crianças?
- 9) Como você conta as histórias sobre bichos e Macunaima para seus filhos e netos?
- 10) Qual é a importância de se repassar os costumes e tradições para os mais novos?

**APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

- 1) Mora na Comunidade? Há quanto tempo?
- 2) É falante de alguma língua indígena? Qual?
- 3) Qual é a sua etnia?
- 4) Conhece a história da criação da comunidade?
- 5) Conhece as lendas que fazem parte da cultura da comunidade?
- 6) A escola tem Projeto Político Pedagógico?
- 7) As narrativas orais da comunidade estão inseridas no componente curricular da escola?
- 8) O trabalho com as narrativas orais está inserido no PPP da escola?
- 9) Qual a importância das narrativas orais para a formação da identidade cultural das crianças?

## **APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS**

**Instituição:** Universidade Estadual de Roraima/Curso: Mestrado em Educação

**Título: O papel das lendas na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixanas, localizadas na Região da Serra da Lua, Cantá-RR**

**Pesquisador:** Kátia Maria Abreu da Silva

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado multidisciplinar e independente que recebe e avalia projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Foi criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos e científicos. Tem como missão preservar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa.

### **Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa: O papel das lendas na formação da identidade cultural das crianças indígenas Macuxi e Wapixanas, localizadas na Região da Serra da Lua, Cantá-RR, que tem como pesquisador responsável Kátia Maria Abreu da Silva.

Esta pesquisa pretende compreender como as lendas presentes nas narrativas orais da comunidade indígena Canauanim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade cultural das crianças da comunidade indígena Canauanim.

O motivo que nos leva a fazer este estudo se dá pela necessidade de buscar conhecer a influência das narrativas orais: as lendas influenciam na construção da identidade cultural das crianças na comunidade Canauanim. O (A) Senhor (a) foi escolhido (a) para participar desta pesquisa em decorrência de atuar na Educação Indígena, no que concerne ao apoio pedagógico aos professores da escola (Coordenador Pedagógico).

Caso você decida participar, você deverá responder a uma entrevista com (9) nove perguntas, cujas respostas serão gravadas, para tanto faz se necessário sua autorização, sendo que a gravação só será utilizada para fins de colher informações sobre o estudo, sendo armazenada em sigilo pelo pesquisador durante 5 (cinco) anos.

Durante a realização da entrevista será disponibilizada uma sala climatizada com total privacidade, onde terá uma pausa durante as perguntas e será oferecido um lanche para amenizar o cansaço físico e mental que possa ocorrer, tendo como previsão de riscos a moderada, ou seja, o risco que você corre é semelhante àquele sentido num exame físico ou psicológico de rotina. O benefício da sua participação nesta pesquisa é que ela irá contribuir para a resposta à questão central do projeto de pesquisa, bem como a outras questões relevantes no processo de produção de conhecimento.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº (xxx) e o Tuxaua,

Liderança da Comunidade Indígena Canauanim, Diretor da Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias**, é para certificar que eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita e o ressarcimento cobrindo despesas caso ocorra algum dano decorrente da participação da pesquisa que será prestada pelo pesquisador.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Também terá direito assegurado de recusar a responder as perguntas que lhe cause constrangimento de qualquer natureza.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 (cinco) anos.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa, sendo que será garantido pelo pesquisador o ressarcimento cobrindo despesas caso ocorra algum dano decorrente da sua participação.

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa O papel das lendas na formação da identidade cultural das crianças indígenas macuxi e wapixanas, localizadas na Região da Serra da Lua, Cantá-RR, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Eu Kátia Maria Abreu da Silva (pesquisador responsável) declaro que serão cumpridas as exigências contidas nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 510/16

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Kátia Maria Abreu da Silva

Endereço completo: Alameda SD06, nº 3004, Bairro Aeroporto

Telefone: (95) 99143-0731

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

## APÊNDICE E: CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



### CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Sr. Tuxaua Etevaldo da Silva,

Solicitamos autorização de Vossa Senhoria para realização da pesquisa intitulada O Papel das Lendas na Formação da Identidade Cultural das Crianças Indígenas Macuxi e Wapixana, Localizadas na Região Da Serra da Lua, na Comunidade Indígena Canaunanim, Cantá-RR, a ser realizada com os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I e com o Coordenador Pedagógico da Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete, pela aluna de pós-graduação Kátia Maria Abreu da Silva sob orientação da Prof. (o). Dra. Devair Antônio Fiorotti., com o objetivo principal de compreender como as lendas presentes nas narrativas orais da comunidade indígena Canaunanim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade cultural das crianças da comunidade, necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de arquivos da escola confo o Projeto Político Pedagógico e da participação dos referidos professores que trabalham nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I e do professor responsável pela Coordenação Pedagógica da escola respondendo as entrevistas e colaborando com a construção de um novo conhecimento científico, o qual poderá subsidiar suas práticas pedagógicas e dois moradores mais antigo da comunidade para participarem da entrevista com relação ao modo de como é transmitida as narrativas orais: lendas as crianças. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição (escola) possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS)466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho de Vossa Senhoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

BoaVista-RR, 18 de abril de 2018.

*Kátia Maria Abreu da Silva*

**Mestranda Kátia Maria Abreu da Silva**  
**Pesquisador (a) Responsável do Projeto**

Concordamos com a solicitação       Não concordamos com a solicitação

*Etevaldo da Silva*

**Etevaldo da Silva**  
**Liderança Indígena/Tuxaua**



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -  
Canarinho  
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil  
Fone: (95) 2121-0953  
E-mail: cep@uerr.edu.br  
www.uerr.edu.br

## APÊNDICE F: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O PAPEL DAS LENDAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS INDÍGENAS MACUXI E WAPIXANAS, LOCALIZADAS NA REGIÃO DA SERRA DA LUA, CANTÁ-RR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática: Estudos com populações indígenas;			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: KATIA MARIA ABREU DA SILVA			
6. CPF: 511.591.042-04		7. Endereço (Rua, n.º): SD-06 AEROPORTO BOA VISTA RORAIMA 69310025	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 95991430731	11. Email: abreuwas@hotmail.com
10. Outro Telefone:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>02, 05, 2018</u>		<u>Katia Maria Abreu da Silva</u> Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA		13. CNPJ: 08.240.695/0001-90	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (95) 3224-8455		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Carlos Alberto Borges da Silva</u>		CPF: <u>034.339.858-39</u>	
Cargo/Função: <u>Pro-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.</u>			
Data: <u>02, 05, 2018</u>		<u>Carlos Alberto Borges da Silva</u> Assinatura Pro-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação UERR Portaria nº 059/2015	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

**ANEXO**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PAPEL DAS LENDAS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DAS CRIANÇAS INDÍGENAS MACUXI E WAPIXANAS, LOCALIZADAS NA REGIÃO DA SERRA DA LUA, CANTÁ-RR

**Pesquisador:** KÁTIA MARIA ABREU DA SILVA

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 2

**CAAE:** 90202818.7.0000.5621

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.948.930

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (gerado na Plataforma Brasil no dia 05/07/2018 ) e do Projeto Detalhado (submetido no dia 11/06/2018 ).

#### INTRODUÇÃO

Brasil, terra onde habitam vários povos, cada um com sua cultura, tornando, assim, nosso país um, celeiro de diversidade cultural. Essa é maior riqueza que possuímos, pois cada um contribui para o enriquecimento da nossa cultura. No Estado de Roraima, não é diferente, vários povos de diversas regiões do país constituem sua população, além dos indígenas, que são grande maioria, sendo as vezes até difícil definir ao certo o que é realmente cultura roraimense. Como afirma Melo (2012, p 45-46) "o fluxo migratório marca profundamente a feição sociocultural da cidade de Boa Vista, caracterizando-a como um espaço multicultural [...]". Diante dessa realidade, essa pesquisa objetiva compreender como as lendas presentes nas narrativas orais da comunidade indígena Canauanim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade das crianças indígenas Wapixanas e Macuxis ali residentes. O presente trabalho aborda a questão das narrativas orais. Trabalhando especificamente com as lendas, buscar conhecer como elas influenciam na

**Endereço:** SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-049  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br



## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 2.946.930

construção da identidade cultural das crianças na comunidade Canauanim, que está localizada na região da Serra da Lua, no município do Cantá -RR. A pesquisa contará com a participação de três professores indígenas que ministram aula no Ensino Fundamental I, na Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete, o coordenador pedagógico da escola, dois moradores mais antigos da comunidade, para verificar a importância das lendas e como se dá esse momento de transmissão da cultura para as crianças. Sendo que as entrevistas serão realizadas, em uma sala cedida pelo Instituto Federal de Roraima-IFRR, localizado no município de Boa Vista-RR.

### HIPÓTESE

As lendas presentes na comunidade indígena têm uma importância muito grande, pois através delas a cultura dos seus ancestrais é repassada à criança, fortalecendo assim a sua identidade cultural.

### METODOLOGIA

O trabalho apoia-se em uma pesquisa de campo com caráter qualitativo, tendo como metodologia a História Oral, acercar-se em vista o que afirma Minayo (1994, 15) ao dizer que "a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela". No mesmo sentido, Demo (2001, p. 30) diz que o ser humano valoriza, além do raciocínio lógico, o envolvimento emocional e por isso a informação qualitativa é mais nítida, porque é interpretada e lida como sujeito-objeto e não simplesmente um "objeto de análise". Salaria que a informação qualitativa é o resultado da comunicação discutida onde o sujeito pode questionar. Conforme Alberti (2004, p. 155), a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Corroborando com a autora, Spotti (2011, p. 27) "[...] diz que, a necessidade de trabalhar as narrativas orais advém do fato de que são manifestações da cultura do povo e elementos vivos da literatura oral que podem ser apagadas da memória coletiva". Nesse contexto, as narrativas atribuem significados e sentido ao passado ao permitir que compreendamos o presente, além de ser um direcionamento para o futuro. A técnica de coleta de dados, dentro da metodologia da história oral, é através de entrevistas escritas e gravadas, informações repassadas pelos seus dirigentes. Como instrumento de coleta de dado,

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar  
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-049  
 UF: DF Município: BRASILIA  
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 2.946.930

será utilizada a entrevista semiestruturada gravada, que é o meio de acessar às narrativas das histórias da Comunidade, pois, como afirma Minayo (1994, p. 57), é através dela que o "pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais", entendidos como "sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada". O uso dos procedimentos metodológicos da história oral expõe "pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito" como ressalta, Alberti, (2004, p. 15). Conforme a autora, uma entrevista de história oral teria a vantagem de falar, de saída, sobre o passado, interpretando-o logo em densidade. Sendo que esse instrumento, a entrevista, tem o intento é a profundidade, mediada pela relação ativa entre passado e presente, isto porque "uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista" como ressalta Alberti(2004, p. 34). Um instrumento utilizado por essa técnica da pesquisa é o gravador, que se faz importante no momento da entrevista, pois como afirma Meihy (2005) a história oral é uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato. Afirma ainda ser um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos, sendo sempre uma história do "tempo presente" e também reconhecida como "história viva", por isso, o gravador portátil será utilizado com recursos, sendo que seu conteúdo logo após a pesquisa será arquivado em um CD e guardado no arquivo pessoal da pesquisadora por cinco anos, de acordo com a legislação.

### METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS:

A metodologia utilizada para análise de dados vai se basear na da História Oral.

### DESFECHO PRIMÁRIO

A pesquisa será divulgada através de uma dissertação, de artigos científicos relacionados com a temática de trabalho, no caso as narrativas orais: lendas e um relatório final que será apresentado a comunidade como forma de devolutiva do trabalho realizado, contribuindo para valorização das narrativas orais: lendas da comunidade, beneficiando tanto a sociedade em geral, na área da educação quanto à comunidade que contribuiu com o desenvolvimento da pesquisa.

### DESFECHO SECUNDÁRIO

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar  
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-049  
 UF: DF Município: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 2.946.930

A pesquisa será divulgada através de uma dissertação, de artigos científicos relacionados com a temática de trabalho, no caso as narrativas orais: lendas e um relatório final que será apresentado a comunidade como forma de devolutiva do trabalho realizado, contribuindo para valorização das narrativas orais: lendas da comunidade, beneficiando tanto a sociedade em geral, na área da educação quanto à comunidade que contribuiu com o desenvolvimento da pesquisa.

### Objetivo da Pesquisa:

#### OBJETIVO PRIMÁRIO

Compreender como as lendas presentes nas narrativas orais da comunidade indígena Canaunim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade cultural das crianças da comunidade.

#### OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Identificar como se deu a formação da comunidade indígena Canaunim;
- Analisar como tem sido o trabalho dos educadores indígenas com as lendas nas séries iniciais do Ensino Fundamental I;
- Analisar como é repassada a cultura indígena às novas gerações.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

#### RISCOS

Os riscos que poderão ocorrer com essa pesquisa, são de nível baixo, de acordo com resolução 510/2016. As medidas serão asseguradas no sentido de amenizar esses riscos, são: a garantia de uma estrutura física confortável para que se sintam descansados e dispostos a colaborar, terão à disposição alimentação (lanche) e o tempo necessário entre uma pergunta e outra para que respirem, folguem e não se sintam fadigados, além de providenciar a locomoção dos participantes até o local da entrevista de forma segura.

#### BENEFÍCIOS

Os benefícios da pesquisa é que ela vai ajudar a valorizar os conhecimentos dos participantes, além de contribuir para melhorar a questão da educação, no que se refere ao trabalho dos educadores com as narrativas orais: lendas da comunidade, mostrando a importância que ela tem no processo de construção da identidade cultural das crianças indígenas.

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar  
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-049  
 UF: DF Município: BRASILIA  
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 2.946.930

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto será orientado pelo Prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti, e tem o objetivo de Compreender como as lendas presentes nas narrativas orais da comunidade indígena Canaunim favorecem a compreensão da cultura e a afirmação da identidade cultural das crianças da comunidade e também identificar como se deu a formação da comunidade indígena Canaunim, analisar como tem sido o trabalho dos educadores indígenas com as lendas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e analisar como é repassada a cultura indígena às novas gerações.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

### Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Considerando-se que se trata de um projeto na área de Ciências Humanas e Sociais, com população indígena, recomenda-se cumprimento da Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e da Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena), especialmente nas declarações e no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

2. Quanto ao "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1129027.pdf" (gerado no dia 05/07/2018, na Plataforma Brasil) foi observado que os critérios de inclusão e de exclusão não foram apresentados. Solicita-se esclarecer os critérios para seleção dos possíveis participantes da pesquisa, devendo-se acrescentar os referidos critérios no item metodologia.

3. Quanto aos arquivos "TCLEprof.docx", "tclemorador.docx" e "TCLEcoord.docx", submetidos à Plataforma Brasil em 11/08/2018, seguem as seguintes considerações:

3.1. Solicita-se que o registro de consentimento livre e esclarecido seja redigido em forma de convite, considerando as especificidades dos participantes, para que estes possam se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Ressalta-se que não deve haver frases em forma de declaração (Resolução CNS nº 510 de 2016, Capítulo III, Seção II, Artigo 15).

3.2. O TCLE deve apresentar, em linguagem simples, uma breve explicação sobre o que é o CEP.

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar  
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-049  
 UF: DF Município: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 2.946.930

Como o estudo envolveu análise ética pela Conep, essa recomendação também deve ser estendida a esta Comissão (Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo III, seção II, Artigo 17º, inciso IX). Solicita-se adequação.

3.3. A Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como "a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente". Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o pesquisador não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. Dessa forma, solicita-se que os RISCOS DA PESQUISA sejam expressos de forma clara no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e demais documentos, bem como a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante de pesquisa.

3.4. Os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS nº 510, de 2016, ou seja, empregando-se os termos "pesquisador responsável" e "participante de pesquisa/responsável legal". Os campos de assinaturas não devem estar separados do restante do documento (exceto quando, por questões de configuração, isto não for possível) e não deve conter campos adicionais (testemunha, entre outros) além de nome e data (Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo I, Art. 2º, incisos XIII e XVII). Solicita-se a adequação.

3.5. Considerando que a pesquisa prevê a utilização de voz, solicita-se observar a Portaria nº 177/PRES de 2006 da Funai e demais legislações pertinentes, observando-se a regra de que a anuência do participante será dada para a finalidade exclusiva da pesquisa e sem fins lucrativos.

3.6. Lê-se na página 2 de 3: "[...] Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.". O Registro do Consentimento Livre e Esclarecido deve assegurar de forma clara e afirmativa a garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VII). Solicita-se adequação.

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar  
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-049  
 UF: DF Município: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br