

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS MUSICAIS INDÍGENAS**  
**E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA**  
**MÚSICA NO ESTADO DE RORAIMA.**

**LUCAS CORREIA LIMA**

**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS MUSICAIS INDÍGENAS E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA MÚSICA NO  
ESTADO DE RORAIMA.**

**LUCAS CORREIA LIMA**

*Sob a orientação da Professora*  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Cristina Monteiro**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Novembro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732v LIMA, LUCAS CORREIA, 1987-  
A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS MUSICAIS INDÍGENAS E A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA MÚSICA NO  
ESTADO DE RORAIMA / LUCAS CORREIA LIMA. - 2018.  
84 f.: il.

Orientadora: Rosa Cristina Monteiro.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Cultura Indígena. 2. Identidade. 3. Parichara.  
4. Formação de Professores. I. Monteiro, Rosa Cristina  
, 1955-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**LUCAS CORREIA LIMA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/11/2018

---

Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ

---

Claudia Antonia Vieira Rossetto, Dra. UFRRJ

---

Edvaldo Pereira da Silva, Dr. IFRR

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero dirigir os meus agradecimentos à professora Dra. Rosa Cristina Monteiro, por aceitar o meu projeto de pesquisa para ingresso no Curso de Mestrado em Educação Agrícola. Por sua paciência, confiança e conselhos.

Não posso deixar de agradecer também aos professores e servidores da UFRRJ e do IFRR que nos permitem avançar cada vez mais em capacitações dignas para a carreira docente onde estamos inseridos, sempre nos dando total apoio para o desenvolvimento profissional e acadêmico.

Aos alunos e professores do Curso de Música da UFRR, que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento desta pesquisa, e também aos alunos do IFRR-CAM que participam do grupo parichara, pois permitiram que a minha experiência com a música indígena acontecesse de forma íntegra.

Devo fazer aqui um agradecimento especial à Joelma Fernandes, colega de mestrado, trabalho, grande amiga, e também à sua mãe Francisca Fernandes, por sempre me abrigar e dar total suporte nos períodos de aulas no Campus Boa Vista. Também à minha amiga Dérica Almeida, pelas parcerias acadêmicas e profissionais que sempre deram certo, e a todos os colegas do mestrado que fizeram parte dessa história. Aproveitando, gostaria de deixar a minha homenagem ao nosso colega Nonato Chacon, que infelizmente nos deixou antes do esperado, mas que antes de partir fez muito por Roraima e também fez parte do processo da minha inserção no IFRR. Que Deus te guarde e te proteja sempre.

E por fim, gostaria de agradecer à minha querida mãe Rosane Rosa, toda família e minha namorada Caroline Eduarda por está sempre presente mesmo com toda à distancia e por sempre contribuir com minha caminhada.

Deus, obrigado sempre por cuidar da minha saúde mental e física, assim poderei cumprir a minha missão enquanto estiver por aqui.

A todos, muito obrigado!

## RESUMO

LIMA, Lucas Correia. **A Valorização das Culturas Musicais Indígenas e a Formação de Professores para o Ensino da Música no estado de Roraima**, 2018. 84f. Dissertação. Mestrado em Educação Agrícola. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ. 2018.

A pesquisa estudou o perfil dos alunos e professores do Curso Superior de Música da Universidade Federal de Roraima, voltado para a valorização da cultura musical indígena, e também mostra o relato dos alunos indígenas do Instituto Federal de Roraima Campus Amajari e as relações professor aluno que acabam se estabelecendo no ambiente escolar. O estudo foi de caráter descritivo e qualitativo. O objetivo geral foi pesquisar sobre a valorização das culturas musicais indígenas na formação de professores para o ensino da música no ambiente escolar. O trabalho está dividido em seis capítulos: Na introdução é feita uma discursão sobre a música na educação básica, sobre a música indígena do estado de Roraima e o objetivo da pesquisa. No capítulo 2 – A música na educação básica– foi abordada, dentro da fundamentação teórica, a educação musical nas escolas: uma breve retrospectiva, o currículo e a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas, a importância da música e suas dificuldades no ensino básico. Neste contexto é feita uma abordagem sobre a importância do ensino da música na educação básica e as mudanças na lei sobre a obrigatoriedade do ensino das artes. No capítulo 3 é apresentada uma contextualização sobre o estado e os principais atores da pesquisa, abordando a presença indígena na formação do estado de Roraima, retratando os povos e seus costumes. No capítulo 4 foram trabalhados os resultados da pesquisa de campo na Universidade Federal de Roraima, cujo objetivo era discutir sobre a valorização da música indígena no Curso de Música da UFRR, analisar o Projeto Pedagógico do Curso e fazer uma abordagem da música indígena no curso superior de música da UFRR. O capítulo 5 - vivência com as culturas musicais indígenas no IFRR-CAM: relação professor aluno- traz um relato sobre a trajetória do pesquisador até a chegada ao Campus Amajari, bem como, os resultados e experiências compartilhados com os alunos. Para finalizar, no capítulo 6 -considerações finais- foram realizados comentários referentes aos resultados identificados pelo pesquisador como relevantes para a pesquisa.

**Palavras chaves:** Cultura Indígena, Identidade, Parichara, Formação de Professores

## ABSTRACT

LIMA, Lucas Correia. **The Valuation of Indigenous Music Cultures and Teacher Training for Teaching Music in the State of Roraima**, 2018. 84p. Dissertation. Master in Agricultural Education. Graduate Program in Agricultural Education. Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica-RJ. 2018.

The research studied the profile of the students and professors of the Superior Course of Music of the Federal University of Roraima, focused on the valorization of the indigenous music culture, and also shows the report of the indigenous students of the Federal Institute of Roraima Amajari Campus and the student teacher relations that end up establishing themselves in the school environment. The study was descriptive and qualitative. The general objective was to research on the valorization of indigenous musical cultures in the training of teachers for the teaching of music in the school environment. The work is divided in six chapters: In the introduction a discourse is made on music in basic education, on the indigenous music of the state of Roraima and the purpose of the research. In chapter 2 - Music in basic education - within the theoretical foundation, the musical education in schools was approached: a brief retrospective, the curriculum and compulsory musical teaching in schools, the importance of music and its difficulties in basic education. In this context an approach is made on the importance of music teaching in basic education and changes in the law on the compulsory teaching of the arts. In chapter 3 a contextualization is presented on the state and the main actors of the research, addressing the indigenous presence in the formation of the state of Roraima, portraying the peoples and their customs. In chapter 4, the results of field research were elaborated at the Federal University of Roraima, whose objective was to discuss the valorization of indigenous music in the Music Course of UFRR, analyze the Pedagogical Project of the Course and make an embroidery of indigenous music in the upper course of UFRR. Chapter 5 - experience with indigenous musical cultures in the IFRR-CAM: student teacher relationship - reports on the trajectory of the researcher until the arrival at the Amajari Campus, as well as the results and experiences shared with the students. Finally, in chapter 6 - final considerations - comments were made regarding the results identified by the researcher as relevant to the research.

**Keywords:** Indigenous Culture, Identity, Parichara, Teacher Training

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

### **SIGLAS**

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

CAM - Campus Amajari

CIR – Conselho Indígena de Roraima

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUni – Conselho Universitário

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNARTE – Fundação Nacional de Artes

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRR - Instituto Federal de Roraima

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

ODIC – Organização dos Indígenas da Cidade

OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SEMA - Superintendência da Educação Musical e Artística

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

TI – Terra Indígena

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFRR - Universidade Federal de Roraima

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa de Roraima – Áreas indígenas- Físico, Político Rodoviário e Hidrográfico .	31
<b>Figura 2.</b> Dança do Tipiti apresentada por crianças da comunidade Mangueira.....	56
<b>Figura 3.</b> Divulgação da semana dos Povos Indígenas.....	56
<b>Figura 4.</b> Desfile da beleza Indígena – Semana dos Povos Indígenas.....	57
<b>Figura 5.</b> Jogos Indígenas do CAM (arco e flecha).....	57
<b>Figura 6.</b> Ensaio na Sala de Música do CAM .....	60
<b>Figura 7.</b> CD Makuxi Serenkato’, capa e parte interna. ....	61
<b>Figura 8.</b> Ensaio do Grupo Parichara no Ginásio - formação inicial.....	63
<b>Figura 9.</b> Ensaio do grupo parichara no malocão .....	63
<b>Figura 10.</b> 5ª Assembleia Estadual da Juventude Indígena de Roraima - Centro Regional Lago Caracaranã .....	66
<b>Figura 11.</b> Grupo parichara do CAM dançando com grupos de outras comunidades.....	67
<b>Figura 12.</b> Grupo parichara do CAM no Centro Regional Lago Caracaranã.....	67
<b>Figura 13.</b> Grupo Parichara do CAM no Lago Caracaranã .....	68

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Terras Indígena/ Localização/ Etnia.....	23
---	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>4</b>
2.1	Educação musical nas escolas: uma breve retrospectiva .....	4
2.2	Currículo e a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas.....	8
2.3	A importância da música e suas dificuldades no ensino básico .....	11
<b>3</b>	<b>A PRESENÇA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA .....</b>	<b>18</b>
3.1	Os Povos Indígenas de Roraima e seus costumes.....	20
<b>4</b>	<b>A VALORIZAÇÃO DA MÚSICA INDÍGENA NO CURSO DE MÚSICA DA UFRR.....</b>	<b>32</b>
4.1	Curso Superior de Música e o Projeto Pedagógico.....	32
4.2	Abordagem da Música Indígena no Curso Superior de Música de Roraima.....	35
4.3	Formação Superior para Professores Indígenas .....	46
4.4	Análise sobre a importância e as características da música indígena .....	49
<b>5</b>	<b>VIVÊNCIA COM AS CULTURAS MUSICAIS INDÍGENAS NO IFRR-CAM: RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO.....</b>	<b>52</b>
5.1	Trajatória até a chegada ao Campus Amajari .....	52
5.2	Resultados e experiências relacionadas entre educador e educandos.....	53
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>
<b>8</b>	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>78</b>

# 1 INTRODUÇÃO

As instituições escolares, atualmente, vêm passando por mudanças em seu Sistema Educacional. O Ensino das Artes, agora, é um componente curricular obrigatório nas escolas de ensino básico de todo Brasil. A exigência do ensino da música surgiu com a Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determinou que a música fosse um conteúdo obrigatório. É preciso atualização em relação aos progressos alcançados nos campos das ciências, artes e da tecnologia, que estão acontecendo na área educacional. Além da música, agora o teatro, artes visuais e a dança também foram inseridos ao currículo, no dia 02 de maio de 2016, com a Lei 13.278/16, sancionada no governo de Dilma Rousseff. Todas essas práticas fazem parte do conteúdo obrigatório da disciplina de Artes. As escolas públicas e privadas têm um prazo de cinco anos para adequar-se aos parâmetros da nova legislação, e colocá-la em prática.

No âmbito da Educação Musical, pesquisas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) revelam que no estado de Roraima são poucas as escolas de Educação Básica que cumprem com a obrigatoriedade do Ensino da Música. Isso acontece devido à falta de profissionais formados em Licenciatura em Música e Cursos de Formação Continuada para professores que já atuam na Educação Básica. A formação continuada de professores é, atualmente, uma diretriz fundamental das propostas de capacitação profissional do Ministério da Educação (MEC) e dos demais órgãos gestores da educação nacional, merecendo destaque no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* do MEC. Nesse sentido, propostas dessa natureza têm sido entendidas como necessárias e fundamentais para que se possa subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino do país. Essa perspectiva tem sido incorporada pelas diferentes áreas do conhecimento que vêm estabelecendo estratégias distintas para a formação continuada dos seus professores.

Roraima conta com uma herança musical muito rica, que está nas comunidades indígenas espalhadas por todo estado; é um dos estados que possui a maior população indígena do Brasil, constituído inicialmente de nativos que vieram do Caribe (Macuxi, Taurepang, Ianomami, etc.)

Percebemos, a partir dos últimos Anais da ABEM, que o campo da educação musical tem focalizado mais no repertório erudito do que nos processos de ensino culturalmente diversos, permitindo, dessa maneira, grandes diferenças culturais cada vez mais acentuadas entre professores e alunos. Essa preocupação, então, estendeu-se até o Curso Superior de Música – Licenciatura – da Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde, recentemente (2017), começaram a se formar os primeiros professores de música do estado. Sabendo que o Curso de Música foi implantado em 2013, e que todos os professores vieram de outros estados, principalmente do Sul e Centro-Oeste, surge então uma problematização: será que o Curso Superior de Licenciatura em Música da UFRR trabalha em seus conteúdos curriculares a valorização da cultura musical indígena?

O termo diversidade vem sendo utilizado em diferentes áreas do conhecimento. Na educação, a diversidade pode ser tratada como temática da formação de professores, do currículo e da didática, como especifica a legislação referente à educação básica. Isso se reflete nas pesquisas e na literatura dessa área.

Ter um professor não habilitado na área do ensino musical propicia um ensino superficial e perigoso, e o mesmo não terá capacidade para aplicar esse conhecimento de maneira eficaz, pois este profissional não terá condições de avaliar os prejuízos que poderá causar a um aluno.

Concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou reforço social tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como uma forma de discurso. O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos (SWANWICK, 2003, p.23).

Nem sempre a diferença é reconhecida socialmente; as instituições de ensino podem até trabalhar com atividades e eventos voltados para a diversidade cultural, porém, vivemos em um sistema que já padronizou um modelo de vida europeu e capitalista, onde os “melhores” são aqueles de classe social elevada. Então, se não seguirmos o padrão imposto pelo capitalismo, seremos os “diferentes”.

Desde a colonização portuguesa até os dias atuais, o preconceito sempre esteve presente, afetando os povos indígenas. As discriminações e negligências sofridas ao longo desses anos são evidenciadas no dia a dia, por meio do desrespeito à sua cultura, às suas terras e aos seus direitos fundamentais. A vulnerabilidade social é uma das causas dos problemas vivenciados por esses povos. Todos esses fatos fazem com que muitos indivíduos descendentes de várias etnias indígenas não se identifiquem como tal, devido ao medo pelo preconceito e à falta de valorização cultural do seu modo de vida.

A cultura musical indígena está viva, e passando por transformações. Infelizmente, essa linguagem tem pouco espaço nas mídias. Mesmo sendo a nossa cultura raiz, estamos ficando cada vez mais distantes. Discutir sobre a cultura indígena é importante para que o próprio sujeito que vive essa realidade possa autovalorizar e divulgar com orgulho sobre suas músicas, danças, pinturas, ou seja, o seu modo de vida.

O objetivo desta dissertação foi pesquisar os conteúdos voltados para a cultura musical regional na formação de professores para ensino musical no ambiente escolar, como forma de valorizar e integrar a cultura musical e investigar, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima, se a cultura musical indígena está incluída em seus conteúdos curriculares.

Além da pesquisa realizada na UFRR o estudo também trás um relato sobre a vivência dos alunos do IFRR-CAM com a cultura musical indígena nas suas comunidades e no ambiente escolar fora do convívio com seu povo.

O aporte teórico da pesquisa versará sobre as teorias que apresentam a música como fator para o desenvolvimento humano. Buscará compreender de que maneira o professor poderá utilizar a cultura musical indígena, conhecendo seus princípios, bases filosóficas, valores e aplicação dentro do contexto escolar e cultural de uma determinada sociedade. Considerando que a música é uma manifestação cultural indígena, torna-se necessário lançar mão de ferramentas conceituais adequadas para compreender a cultura musical com seus fundamentos enraizados na ancestralidade, na oralidade, na memória, entre outros. A contribuição deste aparato teórico servirá para conduzir a uma reflexão sobre a identidade cultural e musical indígena no contexto escolar. A compreensão desta filosofia, que permeia a vida de muitos grupos culturais, ajudará a ampliar as perspectivas conceituais da educação musical, e estabelecer um diálogo entre contextos socioculturais.

As diretrizes e ações propostas pelo MEC no sentido da formação de profissionais da educação estão baseadas em parcerias entre as instituições de ensino e os entes federativos, pois, no inciso XII do Plano de Metas consta, claramente: “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação” como um dos pilares para a qualidade na educação.

Na fala de Nunes (2010), em seu artigo publicado na Revista da Associação Brasileira de Música, percebe-se uma preocupação quanto ao ensino da música na educação básica em relação à formação de professores:

É possível que o risco de prejuízos causados por professores despreparados certamente seja maior do que os desejáveis benefícios. Sem formação crítica da população, o mercado de disco de cancioneros se reduz a interesses basicamente comerciais; e o gosto musical parece tornar-se a cada dia mais questionável. Tais fatos geram evidentemente grande demanda por cursos de licenciatura em música, impondo ao MEC que tenha como objetivo implementar políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica, por intermédio do incentivo a ações de formação inicial e continuada de docentes. (NUNES, 2010, p. 36).

Como referência teórica sobre culturas musicais indígenas na construção interpretativa, foram feitas leituras etnomusicológicas, que apresentam etnografias que apontem uma perspectiva de fenômenos ao mundo voco-sonoro indígena. Esta pesquisa se desenvolveu a partir de revisão bibliográfica para obtenção de esclarecimentos a respeito da importância da formação de professores na educação musical, tendo em vista as culturas musicais indígenas. Em consequência, foram realizadas pesquisas documentais na Universidade Federal de Roraima, a fim de obter informações sobre a implantação do Curso de Música e sobre toda a estrutura curricular.

Serão utilizados diversos procedimentos que, segundo Gil (2007, p. 141) “os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas abertas, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”. Deve-se focalizar também na possibilidade de que a construção da docência investigativa sustenta a reflexão crítica, encontrada na pesquisa qualitativa em sua modalidade de pesquisa colaborativa e comunicacional.

## 2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 2.1 Educação musical nas escolas: uma breve retrospectiva

Segundo Loureiro (2001), a paixão dos gregos pela música fez com que, desde o início da civilização, ela se tornasse para eles uma arte, uma maneira de pensar e de ser. A palavra música vem do grego – “Mousikê” – e designava, juntamente com a poesia e a dança, a “Arte das Musas”. Eles aprendiam desde a infância o canto como algo capaz de educar e civilizar. As primeiras preocupações com a pedagogia da música vieram a partir do reconhecimento do seu valor formativo. Por ser considerada uma sabedoria, a música necessitava de uma instrução que ultrapassasse o caráter puramente estético; tornava-se uma disciplina escolar.

Com o passar do tempo, a música passou a abranger tudo o que pertencia ao cultivo da inteligência. Receber uma educação musical não significava, portanto, apenas aprender a tocar piano ou violino, mas sim, estudar a fundo todo o processo de construção, a escrita, a matemática, o desenho, a declamação, a física e a geometria; saber cantar num coro e tocar perfeitamente pelo menos um instrumento.

Foi na Grécia que se desenvolveu um dos elementos mais importantes do pensamento musical: o raciocínio matemático. Esta relação entre a matemática e a música se deve ao matemático Pitágoras, que ampliou suas descobertas para a dimensão da acústica sonora, sendo ele o primeiro a organizar o som de uma escala musical por meio de frações matemáticas com a ajuda de um monocórdio. Segundo Pitágoras, matemática e música eram parte uma da outra, e nessa relação estava a explicação para o funcionamento de todo o universo. A música é então considerada fonte de sabedoria, sendo apontada como indispensável à educação do homem livre (JAEGER, 1996). As disciplinas astronomia, gramática, aritmética e música compunham o “Quadrivium”, ou estudos das disciplinas “científicas”. O conhecimento musical, nessa fase, mais teórico pode ser entendido como o estudo do *Ethos* musical. Para concluir a educação musical havia um terceiro nível, que se estendia por mais cinco anos, levando o aluno ao estudo da dialética. Estudavam Filosofia apenas aqueles que se revelassem mais capazes para uma educação mais apurada; os demais seriam militares (JAEGER, 1996).

Com a invasão do Império Romano no mundo grego, este quadro se altera, pois a “sensibilidade”, as emoções e o sentimento de humanidade, características dos gregos, não se adequavam à formação dos soldados romanos, que eram educados para serem duros, rígidos, disciplinados e severos. O povo romano foi, por natureza, guerreiro e rude. Por muito tempo seus ideais e propósitos restringiam-se à conquista do mundo e ao domínio dos povos conquistados. Entretanto, sob a influência grega, as artes e as letras começaram a florescer em Roma (LOUREIRO, 2001).

Com o tempo, por influência da cultura helenística, a educação musical vai ganhando espaço entre os romanos, passando, porém, a ser estudada como “ciência”, como um saber científico, privilegiando seu aspecto teórico em detrimento do conhecimento prático.

Segundo Loureiro (2001, p.43)

O Ensino Institucional da Música no Brasil remonta desde o processo de colonização, iniciando-se com a vinda dos jesuítas. Essa ordem religiosa surge na Europa em meio às lutas religiosas deflagradas pela Reforma Protestante. Constituído-se numa legião em defesa da Igreja Católica, os jesuítas elegeram a educação como uma de suas armas de combate à heresia. Chegando ao Brasil em 1549, abriram as primeiras escolas e aqui se estabeleceram. Por dois séculos os inicianos foram praticamente os detentores do sistema educacional vigente na Colônia. Seguiram a marcha da expansão colonizadora portuguesa em todas as direções, fundando missões, abrindo escolas.

A primeira missão dos jesuítas, em terras brasileiras, foi à catequese dos indígenas. A evangelização dos nativos exigiu dos jesuítas uma atuação diferente da que desenvolviam nos colégios europeus, que acolhiam a elite da sociedade europeia da época e ofereciam o que hoje se poderia chamar de ensino médio. Entre os recursos utilizados destaca-se a música, em função da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística. Eles eram músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração ao nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas (LOUREIRO, 2001).

À medida que uma elite de brancos e mestiços aqui ia se formando, os jesuítas iniciam um novo modelo de educação, nos moldes do desenvolvido na sociedade europeia.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, introduz mudanças no sistema escolar brasileiro. Após um período de desestruturação, ocasionado pelo fechamento dos colégios inacianos e pela demora, por parte da Coroa, em assumir seus compromissos em relação ao ensino, a educação brasileira começa a sentir os efeitos dos novos ventos que atingem o cenário educacional português.

A implantação de um sistema de educação no país dependia da criação de uma rede de escolas, e da formação de professores. Em 1835 é criada, em Niterói, a primeira Escola Normal. Em 1847 esta escola é fundida ao Liceu Provincial, o que possibilitou uma formação diversificada, visando à preparação de professores para o ensino preliminar e médio. Seu currículo, inicialmente muito simples, é enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, entre elas, a música.

Embora a música tivesse um papel bem definido na organização escolar, sendo um componente importante de sua cultura, já naquele momento havia problemas em relação ao professor.

A forma com que o ensino da música era conduzido nas escolas é alvo de crítica. Segundo crônicas da época (Gazeta Musical, 1891, 1892, 1893, in FUKS, 1991, p.29), os professores mais antigos não sabiam música e os mais novos lhe atribuíam pouca importância. Entretanto, apesar do despreparo do (a) professor (a) e do descaso pela música, era de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias.

O Rio de Janeiro, então capital do país, foi um dos principais focos de difusão de modelos e práticas de ensino musical para o Brasil. Segundo Freire (2001), a educação musical do século XIX apresenta duas vertentes principais: a do ensino formal, praticado dentro do contexto escolar e a do ensino informal, em oposição ao primeiro, praticado fora dele.

No início do século XX, o ensino da música na Europa sofre mudanças. Influenciados pelo movimento escolanovista, em expansão na Europa, músicos e pedagogos como Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica; Jacques Dalcroze (1865-1950), na França; Carl Orff (1895-1982), na Alemanha; Maurice Martenot (1898-1980), na França; Zóltan Kodály (1882-1967), na Hungria; Violeta Gainza, na Argentina, desenvolvem propostas inovadoras para o ensino da música como uma alternativa para a escolarização de crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas.

No Brasil, esse movimento ganha corpo graças a intensas mudanças no plano político, social e econômico, que culminam com a Revolução de 30. O projeto de modernização da sociedade brasileira, inaugurado com a Revolução, tem na escola um de seus alicerces. A nova escola, capaz de formar o cidadão brasileiro para a sociedade industrial em vias de implantação no país, alicerçando-se nos princípios da Escola Nova, afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança, e recomendava a livre expressão infantil.

Para (LOUREIRO, 2001) no mesmo período, João Gomes Júnior, introdutor da *manosolfa* no Brasil, realiza um importante movimento em São Paulo, visando imprimir uma nova orientação ao ensino da música nas escolas públicas naquele estado. Inspirado nas ideias do francês Jacques Dalcroze, e em observações realizadas em escolas da França e da Suíça, Gomes Júnior propõe um novo modelo para o ensino da música, em que se destaca o canto coletivo, organizado a várias vozes, com ou sem acompanhamento de instrumentos musicais.

Nesse contexto, surge a figura de Heitor Villa-Lobos, cuja música tem raízes na tradição folclórica. Quando introduziu na música as funções descritiva, folclórica e cívica, Villa-Lobos estaria, na verdade, fundamentando a prática educacional criada por ele, ou seja, a prática do Canto Orfeônico em todas as escolas públicas do país.

A proposta de Villa-Lobos se aproxima muito da veiculada por Gomes Júnior em seu livro “O ensino da música pelo método analítico”, uma vez que para ele também o ensino da música consta de Teoria Musical e Canto Coletivo. Ambos realçam, em seus projetos, a maneira de se conduzir este canto.

Com o apoio do governo Getúlio Vargas e a criação da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), a educação musical toma proporções jamais vistas no âmbito do espaço escolar. Como diretor do SEMA (1932 a 1941), Villa-Lobos dedicou-se às pesquisas sobre a educação cívico-musical, preparando textos, aulas e métodos que melhor se aplicassem às crianças brasileiras.

Com o desejo de educar as massas urbanas através da música, o governo leva à frente o projeto traçado por Villa-Lobos para o ensino do Canto Orfeônico nas escolas primárias e normais, inspirado no modelo alemão, implementando-o, lentamente, durante os anos 30. Esse projeto previa, além da criação de um curso para a formação de professores especializados nessa disciplina, a criação de um orfeão artístico e de um orfeão para cada escola, a organização de bibliotecas e discotecas especializadas, bem como a realização de grandes espetáculos orfeônicos, com a participação de milhares de crianças e jovens (LOUREIRO, 2001).

Nessa perspectiva, o presidente Vargas assinou o Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, tornando o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, passando a ser, então, um dos principais veículos de divulgação do novo regime. No mesmo ano, criou o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, e o Orfeão dos Professores do Distrito Federal, “facilitando aos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos, que seriam mais tarde postos em prática nas escolas municipais” (Villa-Lobos, 1946, p.506 in Fuks, 1994, p.175).

Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da Era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico, ao instituir nas escolas públicas o Canto Orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país. Segundo Fuks (1991, p.119-120),

[...] esta massa anônima, que seria obrigada a participar das gigantescas concentrações orfeônicas da época, tornou-se o alvo desta metodologia cujos objetivos eram, segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística.

Com dimensões gigantescas, estes espetáculos eram apresentados em estádios de futebol ou no pátio do Ministério de Educação e Cultura. Chegavam a reunir cerca de 40 mil vozes infante-juvenis e mil bandas de música num concerto no estádio de futebol do clube Vasco da Gama. Do alto de uma plataforma de 15 metros, Villa-Lobos, que tinha um poder de organização extraordinário, podia ver e comandar a multidão.

Como Villa-Lobos e a SEMA tinham como meta a educação musical das massas escolares, colocando todos os seus alunos a cantarem, foi necessário formar professores para a prática musical, de modo emergencial, uma vez que não havia número suficiente de professores de música para atender às escolas públicas. Nos anos 30, cursos rápidos, com duração de um mês, foram criados pela SEMA. Apesar destas medidas, o Canto Orfeônico encontrou dificuldades para a sua implantação. Além das dimensões do País dificultar a vinda de professores ao Rio de Janeiro para os cursos do Instituto Villa-Lobos, o caráter desses cursos levava a uma formação inadequada, tornando difícil a implantação do projeto.

Com a saída de Villa-Lobos da direção da SEMA, em 1944, e com o fim do Estado Novo, em 1945, diminuiu a prática do canto nas escolas e, conseqüentemente, da educação musical.

Segundo Fuks (1991, p. 124),

[...] pouco a pouco as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto. Mas este silêncio musical também expressava o término do modernismo, de cuja efervescência viera o brilho que a educação musical dos anos 30 e parte dos 40 tivera.

Para (LOUREIRO, 2001) o declínio do Canto Orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazifascistas. A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao Canto Orfeônico nas escolas se deve, como já foi mencionado, ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isto, a presença de escolares, em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudavam a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo.

Nota-se que a intenção de introduzir o ensino da música nas escolas, e torná-lo obrigatório, extrapola a sua ação cívica e disciplinadora, pois objetivava também formar o público e divulgar a música brasileira. Pretendeu-se por meio de sua metodologia musicalizar, não só pela prática, mas também pela teoria da música, atingindo toda a população estudantil. Não se pode negar que o Canto Orfeônico, com essa postura, lança no cenário educacional a possibilidade de uma prática musical coletiva e abrangente.

Após a saída de Heitor Villa-Lobos em 1945 surge uma pausa, um silêncio nas escolas em relação à prática musical, foram criadas Leis em 1961 e 1971 que tratam sobre o ensino das artes, são elas:

A Lei 4024/61 – Diretrizes e Bases da educação nacional;

**Art. 25.** *O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).*

**Art. 26.** *O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).*

**Parágrafo único.** *Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).*

**Art. 38.** *Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971):*

(...)

**IV-** *atividades complementares de iniciação artística; (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).*

E a Lei 5692/71 – Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus;

*Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.*

O fim do regime autoritário no início dos anos 80, e o movimento pela redemocratização da sociedade, trazem novamente a questão da escola. Após oito anos de tramitação, em meio a acirradas polêmicas, é promulgada, em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem orientações para cada área de conhecimento que compõe, obrigatoriamente, o ensino nas oito séries do Ensino Fundamental, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos, Ciências, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes: nas linguagens Música, Teatro, Dança e Artes Visuais.

## **2.2 Currículo e a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas**

A música marca presença desde sempre nas escolas, se não nos currículos, certamente no cotidiano de alunos e professores. No entanto, o acesso à formação musical escolar enseja não só a fruição que esta expressão artística permite, mas uma ampliação das possibilidades existentes no campo da música para a formação dos estudantes. Historicamente, a música já esteve presente na educação brasileira em vários momentos, e com finalidades específicas.

As escolas são espaços destinados à formação de crianças, jovens e adultos, e trazem com ela conhecimentos das diferentes áreas; além do processo de socialização, também um sentido moral e político. Os conhecimentos adquiridos em diversas áreas ao adentrarem à escola são recontextualizados, obedecendo à lógica que preside as instituições escolares, evidenciando desta forma que a história escolar está indissolivelmente ligada ao exercício da cidadania.

Para que o aluno consiga um bom rendimento escolar é necessário que ele aprenda não só os conteúdos escolares, mas também que ele saiba se deslocar nessas instituições, por meio do conhecimento adquirido, suas normas, valores, e com a cultura da escola. Por isso é tão importante a presença de novos conteúdos, como o ensino musical.

Nas escolas, a música não deve ser necessariamente uma disciplina exclusiva. A ideia é trabalhar com uma equipe multidisciplinar e, nela, ter entre os profissionais o professor de música. Cada escola tem autonomia para decidir como incluir esse conteúdo, de acordo com seu projeto político-pedagógico. Cada disciplina tem sua especificidade e, como tal, não pode ser “diluída”, e sim integrada, por meio da compreensão de que um conhecimento necessita ser agregado a outro, garantindo uma compreensão mais ampliada e qualificada.

Para isso, no momento em que a escola começa a organizar os conteúdos, há uma necessidade de unir todas as áreas, construindo, assim, um currículo que se torne mais prazeroso e significativo para os estudantes, possibilitando uma participação ativa dos alunos em todas as áreas. E é neste momento que tanto a gestão como os docentes devem assumir uma interdisciplinaridade construtiva.

A partir deste processo, o docente poderá assistir seus educandos realizarem atividades antes imaginadas, colocando em prática novas formas de aprendizagem; assim, os professores conseguirão deslocar seus conhecimentos para outros contextos, reforçando seus currículos.

Para Martins (2007, p.140) o “currículo não pode ser concebido como um conjunto de disciplinas organizadas em uma sequência lógica de conteúdos”. É muito mais do que isso, pois está comprometido com os fins da educação, com as experiências que deverão ser desenvolvidas, com as atividades docentes e discentes, e com as estratégias que serão usadas na situação do ensino-aprendizagem. O currículo pode ser definido como a totalidade das experiências organizadas e supervisionadas pela escola, e que são desenvolvidas sob sua

responsabilidade; experiências essas selecionadas com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da personalidade do educando, ao mesmo tempo em que visa satisfazer às necessidades da sociedade.

Para Saviani (2000, p.33)

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo? Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhes são destinados.

Ao realizar o planejamento curricular da escola, é preciso que os educadores tenham em mente que as fontes de onde provêm os objetivos são: necessidades e valores constatados na sociedade; desenvolvimento e potencialidades identificados nos educandos.

A escola é uma instituição (mas, não a única) na qual esse conhecimento pode ser instituído e adquirido. A nova LDB vem dar essa garantia quando torna o conhecimento artístico obrigatório no currículo do ensino fundamental e médio. Com a Lei 13.278/16 a dúvida que fica é como serão administradas os conteúdos de artes visuais, teatro, dança e música a partir de 2022, tempo limite para que toda escola adapte as novas medidas, ser incluído no currículo e oferecido aos alunos no horário escolar requer um maior interesse por parte dos administradores escolares e de profissionais capacitados, manifestando-se pela sensibilização e pelo valor do ensino da arte na escola.

Nas palavras de Saviani (2000, p.40):

[...] a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infraestrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica.

O ensino da música vem lutando pelo seu espaço no contexto institucionalizado. A sua prática, infelizmente, continua sendo privilégio de uma minoria que dispõe de recursos materiais e financeiros para sustentar um ensino desenvolvido em poucas escolas especializadas. A estruturação curricular do conteúdo do ensino da música vem gerando, ao longo dos anos, questões e debates quanto à sua constituição enquanto disciplina escolar, bem como quanto à sua programação enquanto prática pedagógica no interior das salas de aula.

Diante desse quadro, Hentschke (1993, p.50) afirma que:

[...] os problemas que enfrentamos na área da educação musical vão desde falta de institucionalização e reconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar até a falta de sistematização do ensino da música, seja este como parte do ensino formal, bem como em muitas escolas de música. Em qualquer sistema educacional há um reconhecimento no nível do senso comum a respeito do valor de determinados conteúdos na formação dos indivíduos. Estes são englobados pelas disciplinas chamadas 'centrais', ou do núcleo comum, e que são

consideradas como ‘indispensáveis’ para a formação de uma sociedade produtora e consumidora do ‘status’.

Considerar o amplo acesso que se tem à música fora da escola não justifica a sua falta no currículo escolar, uma vez que essa música chega aos nossos ouvidos sem nenhuma discriminação e consciência por parte de quem ouve. Além do mais, é negado ao aluno o acesso a uma área do conhecimento que certamente poderá levá-lo a desenvolver o potencial artístico e criador, além de permitir que esses desenvolvam uma apreciação musical crítica e consciente.

Para que os currículos de educação musical sejam importantes e significativos para os alunos, não implica em apenas oferecer-lhes aquilo de que eles gostam, de acordo somente com as suas preferências, mas importa também mostrar-lhes que a música pode proporcionar novas “escutas” e criar novas experiências positivas e relevantes ao seu desenvolvimento. Assim, é preciso atentar para a necessidade de explicitar e invocar novas determinações que visem à busca do resgate e da manutenção dos espaços de atuação, a sustentação do seu prestígio enquanto disciplina escolar, formadora da percepção auditiva e sensorial do mundo sonoro. Além disso, a busca por um currículo inovador requer motivação no investimento de novos projetos, novas propostas e motivação na realização de atividades e atitudes que visem, principalmente, recuperar o gosto e o senso crítico musical dos alunos.

Sem a música no currículo escolar há de se ver um ensino musical destinado a uma minoria, deixando a maioria das pessoas sem a oportunidade de “fazer música”, seja pela ação de compor, ou de executar um instrumento ou cantar, o que vem significar um distanciamento de ações intimamente relacionadas e possíveis de serem executadas por qualquer indivíduo.

A partir de 2022 toda escola pública e privada do Brasil deverá incluir o ensino da música, artes visuais, teatro e dança em seus componentes curriculares, assim, estados e municípios já deveriam ter baixado normas explicando como as escolas devem cumprir a legislação e dar detalhes sobre em que anos/séries serão incluídos os conteúdos de música, o que será abordado nas aulas e quem as irá ministrar. O documento também deve deixar claro os critérios de qualidade, as formas de fiscalização e, eventualmente, os modos de punir os infratores. A lei enfatiza ainda a importância das regulamentações locais para garantir os espaços das expressões regionais.

O presidente da ABEM e professor de música, Sérgio Luiz Figueiredo, explica que a lei vale para os ensinos fundamental e médio, mas as definições sobre em quantos anos e com que periodicidade o ensino da música será ministrado cabe aos conselhos estaduais e municipais de Educação, em parceria com os governos locais.

O MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil. As aulas devem ser ministradas por professores especialistas em música, ou seja, que tenham licenciatura. Se um professor de língua estrangeira não pode lecionar matemática, um ensino musical de qualidade não pode ser ministrado por um professor que não tenha conhecimento na área musical.

A polivalência contribui para a fragilidade do ensino das artes e, conseqüentemente, para a diminuição de sua significação na formação dos estudantes. Os conteúdos da disciplina de artes, neste sentido, acabam funcionando como papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar.

Um professor de Educação Artística, normalmente, não tem formação adequada para desenvolver trabalhos relevantes com todas as linguagens artísticas; além do mais, o tempo de duração das aulas de Arte não é compatível, em muitos contextos, com uma formação adequada em termos artísticos, seja em qualquer uma das linguagens que se queira abordar.

Por diversas razões, as artes plásticas tornaram-se predominantes nos sistemas educacionais brasileiros, e até hoje, para muitas pessoas, a aula de Arte é sinônimo de aula de artes plásticas.

Hierarquicamente, as artes ocupam lugar de baixa relevância nos currículos escolares. A qualidade das atividades, a falta de profundidade, a descontinuidade, o número reduzido de horas semanais, e também o despreparo de professores têm contribuído para que esta situação da arte no currículo permaneça inalterada, mesmo quando a legislação propicia que se faça um trabalho mais consistente e relevante na formação dos estudantes.

Em 1996, a aprovação da Lei n. 9.394 – LDBEN (BRASIL,1996) modificou a denominação da Educação Artística para ensino de arte, conforme parágrafo 2º do artigo 26:

*§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).*

O parágrafo 6º identifica as linguagens que farão parte destes componentes, substituindo a Lei 11.769 de 2008 que dava obrigatoriedade, mas não exclusividade, apenas ao ensino da música.

*§ 6o As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).*

A expectativa de muitos educadores das diversas linguagens artísticas era que a polivalência estaria encerrada com estes novos termos. No entanto, em nenhum momento a legislação educacional brasileira apresentou claramente a extinção da polivalência como uma das práticas possíveis para o ensino de arte nas escolas, ou seja, mesmo quando a legislação sugeriu mudança, diversos sistemas educacionais mantêm a prática polivalente para o ensino das artes na escola.

A mesma Lei n. 9.394/96 estabeleceu que os sistemas educacionais (municipais, estaduais, federais) têm liberdade e autonomia para estabelecer seus projetos políticos pedagógicos, respeitando a legislação vigente.

Em muitos contextos brasileiros, ainda hoje se pratica a polivalência para o ensino da arte, perpetuando um modelo que não tem contribuído para a presença significativa da formação artística no currículo escolar. Exercendo sua autonomia e liberdade, diversos sistemas educacionais ainda requisitam professores formados em Educação Artística para atuarem de forma polivalente nas escolas, ignorando, inclusive, que não existe mais a licenciatura em educação artística nas universidades brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para cada uma das linguagens artísticas (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c, 2009) estabelecem que a formação do professor seja direcionada para uma linguagem artística, não havendo diretrizes para a formação do professor polivalente, como nos tempos da Educação Artística.

Diante desta situação de indefinição da legislação sobre as áreas artísticas que deveriam compor efetivamente a formação curricular, cada sistema educacional estabelece aquilo que deseja, muitas vezes motivado apenas pelo hábito de ensinar a arte de forma polivalente, ou ainda, pela questão econômica: um professor é mais barato do que vários professores de várias linguagens artísticas.

### **2.3 A importância da música e suas dificuldades no ensino básico**

Segundo Crestana (2009), a educação musical garante ao indivíduo a oportunidade de acesso à música enquanto arte, linguagem e conhecimento, bem como, a educação geral e plena do indivíduo acontece assistematicamente na sociedade, por meio, principalmente, da indústria cultural e do folclore, e sistematicamente na escola ou em outras instituições de

ensino. Nem sempre a Educação Musical busca a formação do músico profissional, embora, para estes os conhecimentos desta área sejam importantes. O ensino da música no âmbito da escola regular, por exemplo, busca musicalizar o indivíduo, ou seja, dar a ele as condições para que compreenda o que se passa no plano da expressão e no plano do significado quando ouve ou executa música.

Para Almeida (2015, p.28):

A música é uma linguagem humana presente em todas as culturas, o que justifica por si só, estar presente no contexto escolar, além de possibilitar o desenvolvimento de alguns aspectos da personalidade da criança e auxiliar novos aprendizados. Por meio da música, podemos ampliar a percepção, a concentração, a imaginação, as possibilidades de expressão de nossos alunos.

Faria (2001, p.4) define que a “música é um importante fator na aprendizagem, quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões”. Por isso, deve-se aproveitar tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas, se possível, também de origens diversas, como, de outras famílias, comunidades, culturas de diferentes qualidades, como: folclore, música popular, música erudita e outros.

A música na vida do ser humano é tão importante como real e concreta, por ser um elemento que auxilia no bem estar das pessoas. No contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida.

O ensino não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Ela é o instrumento facilitador, que fará atingir esta meta com eficiência, pois possui atividades que conseguem levar o indivíduo a agir de forma completa. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo, do som, e por meio da melodia atinge a afetividade.

O preconceito de que é preciso possuir o “dom” inato para se fazer música não precisa mais existir. Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar por meio dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática. Quando é afirmado que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, considera-se a necessidade de se tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática.

Entretanto, assegurar um lugar para a música no contexto escolar (público e privado) não tem sido tarefa fácil. Se ela existe, é principalmente na escola de ensino infantil (embora com caráter lúdico e recreativo), e com a progressão dos anos perde sua força até desaparecer por completo. Dessa forma, a educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como o alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música: promover, de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade para a escola regular de ensino básico.

O conceito de educação musical como conteúdo escolar inserida no currículo da educação básica apresenta-se diversificado. Para uns, a música não passa de um divertimento das festas e comemorações previstas no calendário escolar. Dentro dessa concepção, a música ocupa lugar secundário na hierarquia das disciplinas escolares e, muitas vezes, é ministrada pelo professor de Educação Artística ou por um professor de outra disciplina que, normalmente, encontra-se mais “disponível” ou possui maior “sensibilidade” para a música. Ensaiai algumas músicas para serem apresentadas é tarefa que *qualquer professor* tem condições de executar. Para outros, em que a educação é concebida como meio de transmissão e conservação de conhecimento acumulado, a educação musical obedece ao

processo de seriação, fragmentação, reprodução e seleção de conteúdo. Nessas condições, o trabalho está comprometido pela impossibilidade de diálogo e troca de experiências entre professor e aluno, impedindo a socialização do conhecimento musical e a sua apropriação de modo crítico e consciente.

No contexto de uma educação voltada para a transformação social, a educação musical centra-se na busca do equilíbrio entre o didático e o artístico, propiciando ao aluno a aquisição do conhecimento musical organizado e sistematizado, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento da criatividade, imaginação e sensibilidade, ou seja, uma educação musical inserida na formação integral do indivíduo. Cabe às Secretarias de Educação de cada Município estabelecer juntamente com os diretores das escolas a maneira pela qual será praticado o ensino musical na educação básica.

Em uma sociedade em processo de globalização surgem novas influências na produção do conhecimento, e o ensino de música, imerso nesse processo, traz novos questionamentos que demandam um novo redimensionamento para os seus conteúdos curriculares.

O momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e profissionais da música uma nova maneira de perceber, experimentar e ouvir. Esta mobilidade e diversidade de linguagens musicais não representa obstáculos para a criança ou para o jovem, pois estes recebem com naturalidade todo e qualquer tipo de música, além daqueles que cotidianamente lhes é apresentado e postos para apreciação.

A criança está aberta, intuitivamente, a uma enorme variedade de estímulos sonoros que lhes chegam naturalmente através de “redes”, ou seja, de maneira não ordenada, intuitiva e criativa. Cabe ao professor mostrar-se aberto para aceitar o novo, tomando consciência de que é preciso buscar novas maneiras de apreensão do mundo, deixando de lado critérios já enraizados e instituídos; é preciso aceitar de forma natural a energia viva e espontânea das crianças e jovens.

Quando se fala que estudar música é uma atividade para poucos talentosos, reforça-se, de certo modo, o preconceito que se tem em relação ao “fazer” música. Há inúmeras escolas especializadas destinadas àqueles que querem estudar música, seja para se tornar um intérprete ou um compositor. Tem-se a impressão de que o “fazer” música, seja através da execução ou da composição, só está reservado a uma minoria, e que a grande maioria são os que vão ouvi-la.

Esta é uma época em que resistir ao desconhecido ou às mudanças qualitativas não é a melhor maneira de abordar o período atual de nossa cultura, cercado de representações transitórias e instantâneas da televisão, dos videogames, da *Internet*, das quais fazem parte crianças e jovens nos momentos extraescolares.

Entretanto, sabe-se que, efetivamente, o acesso às práticas pedagógico-musicais não está ao alcance de todos, e o que é pior, oportuniza-se apenas àqueles que dispõem de instrumentos apropriados para a sua apreensão. Isso significa que a escola vem priorizar aqueles alunos que já possuem uma educação cultural e socialmente diferenciada, privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente.

Sabe-se que nem toda criança gosta das aulas de música. Reações adversas podem ser atribuídas a algum tipo de discriminação sofrida ou situações enfrentadas em um dado momento de sua escolarização: ou porque disseram a ela que não possui “talento”, ou pela prática imposta pelos professores que priorizaram a teoria musical, entendida aqui como o domínio da leitura e escrita da notação musical, antes mesmo da sua introdução no mundo sonoro. De qualquer modo, ignora-se algum ou qualquer conhecimento anterior do aluno, adquirido por meio da sua vivência e experiência, negando-lhe novos e diferentes saberes.

Para Koellreutter (1985, p.195),

não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem, desatualizadas, e se limitarem a transmitir ao aluno os conhecimentos herdados, consolidados e frequentemente repetidos em todos os semestres através de aulas de doutoral e fastidiosa atuação do professor.

Crianças e jovens que foram introduzidos na música por meio de métodos tradicionais, aqueles que desprezam as vivências e experiências individuais, que foram introduzidas pela teoria ou discriminadas pela falta de “talento”, ou ainda, que tiveram professores rígidos e insensíveis que negaram as inúmeras possibilidades de contato com o mundo sonoro, provavelmente alimentaram um desprazer em relação ao ato musical, desprezando-o.

Segundo Loureiro (2001), essas são situações onde não há nem o domínio das representações simbólicas da linguagem musical, ou seja, a nomenclatura, notação musical, tampouco a sua relação com a formação de imagens auditivas, essenciais no ensino da música. Não adianta obedecer a regras de organização e articulação, transmitidas pelo professor como se fosse um código, sem estabelecer o elo com o significado, o que é fundamentalmente importante para a configuração da linguagem artístico-musical.

Para Loureiro (2001), o que tem contribuído para o afastamento do aluno em relação às aulas de música diz respeito ao professor, ou à escola, que insistem em trabalhar com um repertório que está em desarmonia com a música que seus alunos ouvem e apreciam fora da sala de aula. Não é mais possível ignorar que crianças e jovens estão em contato permanente com um tipo de música que, de maneira desenfreada e sem qualquer critério, é veiculado pela mídia, e que professores e a própria escola têm dificuldades em absorvê-lo no seu cotidiano.

Escolas que praticam a música organizando corais e bandas estão de certa forma, adotando uma prática ainda elitista e excludente, visto que para a sua organização é preciso selecionar uma pequena parte dos alunos considerados musicais e talentosos. Não que a formação e a prática de grupos musicais deixem de representar um estímulo, e que os conhecimentos técnicos adquiridos não sejam importantes. Contudo, a democratização do ensino de música nas escolas de ensino básico está intrinsecamente relacionada ao principal desafio do nosso sistema educacional, ou seja, tornar possível a todos os alunos o acesso ao saber, à cultura e à arte, principalmente a clientela mais carentes e marginalizadas, seja do ponto de vista econômico, cultural ou social.

A música é uma arte que ficou esquecida no âmbito escolar, mas agora está sendo retomada nas escolas, pois ela propicia ao aluno um aprendizado global. Na sala de aula, ela poderá auxiliar de forma significativa a aprendizagem.

A partir do momento em que a disciplina Educação Artística passou a integrar o rol das disciplinas obrigatórias do ensino básico, a música vem sendo sistematicamente desvalorizada no âmbito educacional. Na escola de ensino regular, principalmente nas séries iniciais do ensino básico, a música, de um modo geral, não tem ocupado o lugar que merece.

Entende-se que o ensino das Artes, e da Música, em especial, deve ser considerado na educação escolar da mesma forma que outras áreas do conhecimento, como a Matemática, Língua Portuguesa, História, etc. Porém, por oferecer uma forma de conhecimento específico, precisa ser encarado de modo organizado, coerente, que o situa entre vivência, expressão e compreensão.

Um ponto nebuloso da nova legislação diz respeito a não obrigatoriedade da graduação em Música para ministrar as aulas. O artigo da lei que previa a formação específica na área foi vetado pelo Ministério da Educação sob a alegação de que, no Brasil, existem diversos profissionais atuantes na área sem formação acadêmica. A discussão, agora, está a cargo da Fundação Nacional de Artes (Funarte) que, a partir de um protocolo de parceria firmado entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, está organizando encontros regionais

com acadêmicos, especialistas, Secretarias de Educação e Associações de Estudos Musicais para realizar uma espécie de mapeamento do ensino de Música nos estados brasileiros.

Do primeiro encontro, realizado no Rio de Janeiro, formaram-se dois grupos de trabalho. Um que deve propor nortes para as questões curriculares e outro, formado por representantes das universidades, responsável por articular propostas de ampliação das licenciaturas em Música e demais cursos de formação continuada na área, inclusive, os ministrados a distância. Os objetivos são: elaborar uma nova proposta de regulamentação, assim como um manual aplicativo destas determinações, que auxiliem os gestores escolares e educadores da área de Música.

Ensinar música envolve conhecimento técnico e pedagógico nesta área. Não adianta fazer uma lei que coloca a música como conteúdo obrigatório, se quem vai ensinar não tem nenhuma formação ou qualificação na área. É preciso também pensar na qualificação do professor que vai ensinar o conteúdo música.

A falta de esclarecimentos e formação sobre o ensino musical na educação básica deixa muitos diretores confusos, sem saber qual conteúdo os alunos irão aprender, de qual maneira deverão conduzir o ensino musical, e como dar suporte ao professor que ficará responsável para ministrar essas aulas. Sobre a questão, Swanwick (2010) faz uma avaliação sobre o ensino de música da educação básica no Brasil em uma entrevista cedida pela revista online Nova Escola em 01 de janeiro de 2010 por Ana Gonzaga.

Acho que vocês têm alguns problemas: onde estão os professores que vão atender à demanda criada pela nova lei? Certamente há muitos profissionais ensinando música de qualidade, mas em geral eles estão em escolas de Música e não na rede de ensino. É preciso conceber formas de atrair essas pessoas para a escola ou melhorar a formação dos que já atuam. Talvez seja necessário um tempo para que se formem docentes prontos para cumprir a norma do governo (NOVA ESCOLA – entrevista 2010).

Trabalhar com um profissional não habilitado propicia um ensino superficial e perigoso, pois o professor não terá condições de avaliar os prejuízos que poderá provocar ao indivíduo, e nem terá capacidade para aplicar esse conhecimento de maneira eficaz. Isso não quer dizer que a música não deve fazer parte do conteúdo transversal, aquele que atravessa as aulas. "O professor de sala pode e deve usar a música em suas aulas, mas não tem condição de dar aula de música" (LISIANE BASSI, APUD BERNARDINO E COSTA, 2009), coordenadora do programa de Educação Musical de Franca, cidade do interior de São Paulo que é referência no ensino musical. A contratação de professores é um problema ainda não resolvido nas escolas. Podemos analisar esse desafio na fala de Magali Kleber – presidente da ABEM em entrevista ao site Educar para Crescer:

É diferente dar aula no conservatório e dar aula numa escola de 40 alunos. Hoje não há profissionais suficientes para atuar com música nas salas de aula. Medidas são necessárias para resolver isso, uma delas é a correção de editais publicados errados para o ingresso na área; outra é o oferecimento de cursos de capacitação para os professores, cursos de extensão universitária entre outros. (KLEBER in COSTA; BERNARDINO e QUEEN, 2011)

Evidentemente, o que se espera é um ensino de música com qualidade, consistente, que faça sentido para a formação do cidadão que passa pela escola. E para que isto aconteça, diversos desafios precisam ser vencidos:

1. O número de licenciados em música atuando nas escolas de educação básica é pequeno, e os professores que atuarão na educação básica ensinando música devem possuir essa formação. Ainda levará algum tempo para que todas as escolas brasileiras possam contar com a presença de licenciados em música atuando em seus quadros docentes. Por esta razão, é

preciso compreender a transitoriedade deste período, assumindo a necessidade de mais profissionais licenciados em música na escola, mas entendendo que projetos temporários poderão construir gradativamente o espaço da música no currículo, até que haja licenciados em número suficiente para as escolas.

2. Os gestores deverão fazer uma revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas para que a música seja contemplada, cumprindo a legislação vigente. Os sistemas educacionais estabelecerão de que forma a música fará parte do currículo, e exemplos em diversas partes do país podem ser observados para esta efetiva implementação. Para a Base Nacional Curricular Comum, as Artes são encaradas dentro da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, irmanadas às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Para analisar a questão da Polivalência em Artes, devemos observar o que o texto da plataforma preconiza:

*O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música. Cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas.*

E, mais à frente afirma que:

*Ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da Educação Básica. Igualmente, é fundamental assegurar espaços físicos e materiais adequados para a prática de cada subcomponente, bem como tempo apropriado para o desenvolvimento do trabalho.*

3. Seria fundamental que os pedagogos que são responsáveis pela educação nas séries iniciais fossem também preparados para contribuir com o processo de educação musical escolar, uma vez que os mesmos atuam em todas as áreas do conhecimento escolar. Não se trata de substituir o professor especialista na área de música na escola, mas estimular experiências musicais diversas na escola que possam ser compartilhadas entre professores especialistas e pedagogos.

4. Fomentar projetos escolares que envolvem bandas, corais, grupos regionais, dentre outros, ampliando a experiência escolar. Tais projetos deveriam ser estimulados e desenvolvidos em vários contextos escolares. Mas ao lado do projeto extracurricular, a proposta curricular da escola deve propiciar que todos os estudantes vivenciem experiências musicais de forma consistente e significativa.

Swanwick (2003) analisa a concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou reforço social que tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como uma forma de discurso. O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz” musical, e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos.

O gestor escolar deve estar ciente que o ensino musical na escola não tem como objetivo principal formar grupos para animar as populares “festinhas” nas datas comemorativas da escola, mas sim, o ato de educar por meio da percepção rítmica e melódica, coordenação motora, composição, apreciação e outros conteúdos.

Segundo Brito (2003, p. 52),

Outro “complicador” diz respeito ao caráter de espetáculo que frequentemente ronda o trabalho musical: dedica-se muito tempo em ensaios para apresentações em comemorações diversas que até mesmo excluem os alunos considerados desafinados. Ainda hoje existem escolas que iniciam os ensaios para a grande festa

junina no mês de abril, reduzindo a isso as atividades da área de música durante todo o decorrer do semestre.

É importante que os integrantes da gestão escolar aprendam a respeitar o processo de criação dos alunos. Assim, os professores podem ter a oportunidade de construir música com seus docentes sem precisar se preocupar em cumprir um calendário de eventos, deixando para trás os modelos antigos de reprodução musical, técnicas e procedimentos, que, de modo geral, excluía a criação.

O trabalho realizado na área de música reflete problemas que se somam à ausência de profissionais habilitados e a pouca (ou nenhuma) informação musical que os gestores responsáveis pela educação básica recebem sobre o ensino musical. Reflete também a necessidade de repensar a concepção enraizada, e muitas vezes ultrapassada, que se tem de música, assim como a necessidade de conhecer e respeitar o processo de desenvolvimento musical de cada aluno.

Para a maioria dos gestores, a música é entendida como “algo pronto”, cabendo ao aluno apenas interpretá-la. Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, ouvir e compor, deixando de usar, assim, ferramentas pedagógicas de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical e intelectual necessários para os alunos.

Explorar possibilidades de expressão vocal, corporal ou instrumental, pesquisar, inventar, escutar e pensar música são algumas maneiras para trabalhar com o ensino musical na educação básica. Para a realização dessas atividades, uma proposta que se apresenta para o gestor escolar é que seja reservada uma sala apenas para o ensino musical, e que seja feito o isolamento do som da mesma, bem como, equipá-la com quadro branco com pentagrama, e instrumentos, como: teclado, flauta doce, instrumentos de percussão e, se possível, instrumentos de sopro que compreendam o quadro de uma Banda Sinfônica.

### 3 A PRESENÇA INDÍGENA NA FORMAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA

Disputado por portugueses, espanhóis, holandeses e ingleses, o estado de Roraima teve sua ocupação pelos europeus iniciada no século XVIII, palco de revoltas, exploração, massacres e extermínio de grande parte da população indígena que já ocupava a região. Depois da chegada oficial dos portugueses ao Brasil em 1500, foram necessários mais de duzentos anos para que a região do vale do Rio Branco fosse encontrada por eles. Inicialmente habitada, basicamente, por povos indígenas, as primeiras estadias dos portugueses que se instalaram nesse território não foram tranquilas, devido às constantes invasões praticadas pela Espanha a essa parte do território colonial de Portugal -através da Venezuela-, bem como dos holandeses - através da Guiana-, ambos com objetivos de capturar indígenas e negociá-los. Os portugueses reagiram, deslocando várias etnias indígenas e fixando-as em cinco aldeamentos, todos próximos ao Rio Branco, garantindo, assim, a ocupação do território, derrotando e expulsando os “invasores”.

Junto aos aldeamentos e preocupados em não partilhar as riquezas da região Amazônica como um todo, resolveram, antes de estabelecer uma atividade econômica, construir o Forte de São João Joaquim, em 1775, apesar de ter sido dada ordem para iniciar a construção, por Carta Régia em 1752. O forte foi construído à margem direita do rio Tacutu, no ponto de junção deste com o Urariocoera, formadores do Rio Branco, um dos rios mais importantes para o processo de se consolidar a colonização (VIEIRA, 2003,p.21).

Segundo VIEIRA (2007), passava de mil o número de indígenas nos aldeamentos, com várias etnias, sendo alguma delas: Paravianas, Wapixanas, Sapará, Atruari, Tapicari, Uaimará, Amaripa e Pauxiana. Eles viviam entre pequenos grupos de militares e religiosos. Sendo território de fronteira, a Coroa Portuguesa começou a exigir das etnias o uso da língua portuguesa, e incentivou os casamentos entre índios e brancos. Os Macuxis foram uma das etnias que resistiram aos aldeamentos. Considerados guerreiros, foram aldeados em pequeno número na segunda fase de aldeamento, em 1789. Em termos gerais, podemos considerar que os povos indígenas foram os grandes responsáveis pela ocupação no extremo norte da colônia portuguesa.

A maior ocupação começou no século XIX, com o estabelecimento das fazendas reais São José, São Bento e São Marcos, baseadas na criação de gado, cujo comandante lusitano Manuel da Gama Lobo D'Almada foi o pioneiro quando, em 1789 introduziu a criação de gado e cavalos na região, tendo em vista as vantajosas condições geográficas ao longo dos rios da bacia do rio Branco.

Estas três fazendas contituiram o cenário que facilitaria o desenvolvimento da cultura do gado, contribuindo ainda para o fortalecimento do poderio português. Contudo, esse poder político, fornecendo aos fazendeiros um poder maior de barganha, não serviu para que obtivessem autonomia financeira, pois dependiam do mercado da Capitania do Rio Negro, de um transporte fluvial, da mão-de-obra indígena que executava diferentes serviços, de negociações e alianças para obter certo equilíbrio sócio cultural entre colonos, religiosos e índios (OLIVEIRA, 2003, p.103).

Na sede de uma dessas fazendas um pequeno povoado começou a se desenvolver com o nome de Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, em 1858, fazendo parte da província do Amazonas, desmembrada da província do Grão-Pará em 1850 por Dom Pedro, com o objetivo de manter o homem “civilizado” naquele lugar. A pecuária, levada adiante por colonos, teve como primeira consequência a disputa pela mão de obra indígena entre os primeiros fazendeiros. Por ser mão de obra barata, os índios foram livremente explorados pelos colonos;

as terras indígenas passaram a ser alvo de cobiça, não só dos portugueses, mas também de brasileiros. Isso porque gerava uma base econômica de sustentação para a região, ocupando cada vez mais terras indígenas pela violência e escravidão. Nesse sentido, esta região não teve presença significativa de escravos negros.

A pecuária, levada adiante por colonos, teve como primeira consequência a disputa pela própria mão de obra indígena entre os primeiros fazendeiros. Mais do que isso, as terras indígenas passaram então a ser alvo de cobiça, não mais dos portugueses, mas de brasileiros, porque a expansão da pecuária, idealizada no final do Século XVIII, teria seus primeiros frutos nas últimas décadas do século XIX e início do Século XX, dando finalmente uma base econômica e de sustentação para a região, ocupando cada vez mais terras indígenas pela violência, escravidão, como também pelos mais variados expedientes jurídicos (VIEIRA, 2003, p.36).

Para Oliveira (2003), esse vale amazônico, uma vez integrado ao Brasil, tornou-se logo um fecundo lugar de contato entre índios e não-índios, ocorrendo a exploração sobre os indígenas como eixo em torno do qual se estruturou a vida nessa região, que se abria para o grupo comercial da pecuária e da agricultura. Oliveira afirma que nesse processo a cultura do gado foi um mecanismo importante para o Brasil redefinir a geopolítica frente às outras nações europeias envolvidas na bacia do Rio Branco.

Sem qualquer meio de limitação territorial nas áreas de criação, ocorria uma grande dispersão dos animais pela região. Alguns comerciantes aproveitavam o gado perdido para roubá-los e iniciar fazendas próprias. Dessa forma, a mão de obra indígena passava a se converter também numa questão de terra. Os fazendeiros da região utilizavam a mão de obra indígena com muita regularidade em suas fazendas: no transporte e no comércio de gado. Segundo Nádia Farage e Paulo Santile (1992), o uso frequente da mão de obra indígena era um fato corriqueiro, e a prática colonialista de escravidão permanecia intacta em Roraima.

O processo de ocupação das terras indígenas foi se efetivando cada vez mais, e diversas etnias indígenas foram, aos poucos, eliminadas, ocasionando mudanças nas composições étnicas.

No contexto da transfiguração do índio em branco e de uma série de episódios dramáticos de resistência indígena, o caráter autoritário de atuação do Estado português apaziguou as revoltas dos aldeados. Assim, diferentes famílias Makuxi (Karib) não só assumiram a cultura do Brasil português, como também os pactos de paz com os Wapixana (Arawak) por meio de casamentos e trocas comerciais. Em algumas malocas, os índios passaram a denominarem-se como “Makuxi-Wapixana” (VIEIRA, 2003, p.21).

Segundo VIEIRA (2007), por volta de 1850 os poderes locais começaram a vender as terras das aldeias extintas, e também usá-las para fundação de vilas ou mesmo terras públicas. Com isso, dezenas de aldeias foram extintas e suas terras tornaram-se domínio das antigas províncias. Agora, o domínio da terra se dava por aquisição e não simplesmente pela ocupação. As fazendas particulares começaram a se multiplicar por toda parte, inclusive nas Fazendas Reais; o que não previam os seus idealizadores era que as Fazendas São Bento e São José estavam sendo invadidas por posseiros, ou usurpadas por seus antigos administradores e arrendatários, que se tornariam grandes e ricos fazendeiros às custas das Fazendas do Estado, principalmente depois da Proclamação da República.

Logo após a proclamação da República, através do Decreto Estadual nº. 49, de 09 de julho de 1890, a então Freguesia de Nossa Senhora do Carmo foi elevada à categoria de município, com o título de Boa Vista do Rio Branco, definitivamente instalado em 25 de julho do mesmo ano. Nessa época, a população contabilizada do município era de aproximadamente mil pessoas, excluindo-se os índios nas aldeias. Em 1892 Boa Vista já se encontrava relacionada entre os municípios do estado do Amazonas, recebendo, assim, a

autonomia administrativa desejada pelos pecuaristas locais, que enxergavam nessa autonomia a possibilidade de ocupar legalmente as terras. A partir da autonomia administrativa, o número de fazendas foi aumentando ao longo dos anos, e também foram sendo legalizadas, por meio de dispositivos legais que favoreceram a consolidação da ocupação fundiária; dentre estes, a Constituição de 1891 (VIEIRA, 2007).

Em 1910, das três fazendas Reais, só a de São Marcos funcionava devidamente, e esta seria alvo de interesses particulares, pois nos últimos anos numerosas fazendas particulares ali se fixaram e usavam suas próprias marcas no gado selvagem que iam encontrando pelas redondezas. Em 1915 a fazenda São Marcos passa a ser de responsabilidade do Serviço de Proteção aos Índios, vinculada ao Ministério da Agricultura. Na área da fazenda foram construídas várias malocas indígenas, escolas de alfabetização destinadas aos índios e também à colônia agrícola do Surumu, que incentivaria as comunidades indígenas a desenvolver a agricultura.

Com a entrada do Brasil na II Guerra Mundial, o discurso da defesa do território em pleno Estado Novo de Getúlio Vargas levou o governo a desmembrar dos estados áreas de fronteira e colocá-las sob a administração direta do governo federal. Em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou, por meio do Decreto-Lei n.º 5.812, de 13 de setembro de 1943, o Território Federal do Rio Branco, antecessor do atual estado de Roraima, que foi desmembrado do estado do Amazonas. Porém, seu governador só se apresentou em junho de 1944, nomeado pelo presidente da República. O Território Federal foi formado pelas terras do município de Boa Vista do Rio Branco, que se tornou a capital.

Durante as décadas de 1960 e 1970, os militares ampliam a infraestrutura, dando suporte para que empresários e trabalhadores se estabeleçam na região. Na última década de território federal foram implantados projetos de colonização às dezenas. A habitação do novo estado foi altamente incentivada; muitos ganharam passagem para Boa Vista, hospedagem, pedaços de terra, ferramentas agrícolas e alguns cruzeiros (moeda da época) para, assim, começar uma nova vida no então recente estado de Roraima.

Por meio da Lei n.º 4.182, de 13 de dezembro de 1962, o território do Rio Branco passou a chamar-se Roraima, e com a constituição de 1988 é transformado em estado da União. O nome *Roraima* que vem do Yanomami e significa *monte verde* foi indicado pela opinião pública.

O Estado de Roraima foi criado, pela Constituição Federal de 1988, dentro de princípios e de regras que deveriam normatizar a nova função da máquina burocrática do Executivo estadual e as interações entre os poderes da esfera Estadual em parceria com a esfera Federal. Nesse sentido, essa Constituição brasileira, que favoreceu o projeto político de redemocratização do Brasil, transformou o Território Federal de Roraima em Estado da União e, também, fez surgir a ideia de entidade guardiã da fronteira nacional. O governo Federal continuou indicando os governadores durante a fase de transição de Território Federal para Estado, até dezembro de 1990 (OLIVEIRA, 2003, p. 230).

### **3.1 Os Povos Indígenas de Roraima e seus costumes**

Falar sobre a formação do estado de Roraima e não citar os povos indígenas, com certeza, deixará uma grande parte da história oculta de um dos estados com mais áreas demarcadas como indígenas do Brasil. Podemos perceber a presença característica dos povos indígenas, tanto nas ruas da capital Boa Vista como em muitos municípios do interior do estado. Segundo a Folha Web, publicada em 01/07/2016, o Atlas Digital do Brasil 2016, lançado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), apontou que 83,2% da população indígena de Roraima vive em terras demarcadas, o maior percentual entre todos os estados brasileiros. Roraima é o Estado brasileiro que detém o maior percentual de indígenas

em terras demarcadas.

Conforme o CIR (Conselho Indígena de Roraima) existem 470 comunidades indígenas, distribuídas em 10 etnias (Macuxi, Yanomami, Patamona, Ingaricó, Wai Wai, Taurepang, Saporá, Wapixana, Maiongongs e Xiriana). Roraima é um estado que congrega grande percentual de indígenas: mais de 90 mil indígenas vivendo nas comunidades, situadas em diversas regiões do estado, e 30 mil que moram nas cidades, representando quase 20% da população.

Os povos indígenas de Roraima enfrentaram, e enfrentam, o processo de expansão das fronteiras do sistema capitalista. Os massacres praticados pelo Estado brasileiro contra os povos indígenas estão presentes em diversas pesquisas, tais como, invasões das terras tradicionalmente habitadas, preconceitos e exclusão social. Os povos indígenas se organizaram e constituíram organizações em defesa de seus direitos, com ênfase na luta pela demarcação e homologação das terras indígenas.

No período de colonização, várias etnias foram dominadas, servindo como escravas e deslocadas para outras regiões para povoar e demarcar terras, com o objetivo de construir uma “fronteira viva” para os portugueses concretizarem o seu domínio na região. Nesse processo, vários povos indígenas se misturaram, e muitas comunidades foram extintas. No conflito entre indígenas e “brancos”, os índios sempre foram os que mais sofreram, mas conseguiram resistir a séculos de muitos massacres. A causa indígena começou a ganhar forças contra os colonos com a Igreja Católica, particularmente os jesuítas. Tendo apoio da Corte portuguesa, a Igreja Católica realizou uma série de mudanças quanto ao uso da mão de obra indígena, conseguindo separar os índios aldeados dos colonos, dificultando o uso dessa prática; isso fazia parte do Regimento das Missões dos Jesuítas.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a efetivação das reformas pombalinas em 1757, passaram os aldeamentos a ter um caráter secular. A reforma invalidou o Regimento das Missões, que estava em vigor desde 1686, extinguiu a administração eclesiástica, transformou as antigas aldeias em vilas e restituiu a liberdade aos índios. Dessa forma, a política indigenista passava diretamente para as mãos do Estado metropolitano, cuja preocupação foi uma só: integrar o índio à sociedade luso-brasileira, transformando-o em súdito dos portugueses (VIEIRA, 2007, p. 21).

Esse fato ocasionou a livre exploração do trabalho indígena no transporte de canoas, serviços de construções, na pesca, nos cultivos das roças e também nas guarnições militares. Os primeiros aldeamentos indígenas foram se formando ao redor do primeiro núcleo habitacional não-índio em torno do Forte São Joaquim.

A maioria das terras indígenas está no noroeste de Roraima, coberta de campos, sendo conhecida regionalmente de lavrado. Já a Terra Indígena Yanomami está na área de florestas e região montanhosa. Os WaiWai e Waimiri-Atroari estão na fronteira Amazonas/Roraima/Pará. A bandeira de luta é a garantia da terra e a retomada dos territórios tradicionais, de onde foram, historicamente, expropriados, expulsos pelas frentes de expansão do capitalismo. A última área demarcada foi a Raposa/Serra do Sol, concluída desde 2005. Porém, conflitos ainda acontecem, devido a um decreto presidencial para uma operação policial para a retirada de arroteiros ocupantes de uma parte da área que foi demarcada como indígena. O processo oficial de reconhecimento dessa terra indígena se arrasta há décadas. Dezenas de pessoas (na maioria índios, mas também não-índios) já perderam as suas vidas nessa disputa. Até a sua homologação, fortes pressões políticas retardaram o processo administrativo e promoveram a invasão de arroteiros, a criação de mais um município dentro da área, e a divisão entre lideranças e comunidades indígenas locais.

O estado de Roraima é visto por muitos políticos e empresários como terras sem fontes de lucros, uma vez que a maioria de suas terras está legalmente impossibilitada de gerar potências econômicas. Isto se deve aos grandes terrenos pertencentes ao Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) - 33,9%, à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – 46,37%, às Forças Armadas do Brasil – 1,22% e ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) - 8,42%, pouco sobrando para as necessidades agropecuárias do estado.

Em Roraima, desde os tempos de sua colonização no século XVII, existem registros de conflitos entre povos indígenas e “brancos”, arrastando-se até os dias atuais as problemáticas sociais que posicionam os dois grupos em constante choque. Trata-se de um Estado que, apesar de possuir 46% de seu território demarcado por TI’s, abriga, por parte de proprietários e do governo local, grande resistência em apoiar as causas indígenas e, sendo assim, considerável tem sido o empenho em integrar os povos a uma lógica sociocultural que ignora a alteridade e sinaliza a diferença apenas oportunamente, como por exemplo, através da imprensa, em campanhas políticas, entre outros. No entanto, apesar do esforço do poder público e sociedade civil em massificar a diversidade étnica presente em Roraima, mais especificamente em Boa Vista, significativa tem sido a força empregada pelos povos indígenas na reafirmação constante das identidades étnicas, nas manifestações políticas, em pautas de reuniões e encontros de organizações voltados para este segmento em Boa Vista. Esta força encontra seu fundamento na imprecisão acadêmica e governamental em identificar os grupos indígenas que vivem em contextos urbanos – são destribalizados, desaldeados, não-aldeados, imigrantes, caboclos, índios urbanos ou indígenas da cidade? -, pois as (in) definições são diversas e, por vezes, estigmatizadas (MELO, 2014, p. 5).

O Conselho Indígena de Roraima (CIR) apresentou um levantamento que mostra que a população indígena já chega a 53.990, distribuídos em 33 Terras Indígenas<sup>1</sup>. São elas: Ananás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Arapuá, Barata, Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa/Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Pium, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Trombetas/Mapuera, Truaru, Waimiri-Atroari, Wai-wai e Yanomami.

O quadro abaixo mostra detalhadamente a localização e as etnias predominantes em cada terra indígena:

---

<sup>1</sup> É importante lembrar que dentro de cada Terra Indígena citada existem várias comunidades indígenas; por exemplo, fazem parte da terra indígena Araçá as comunidades: Três Corações, Mangueira, Mutamba, Araçá e Guariba.

**Quadro 1.** Terras Indígena/ Localização/ Etnia

<b>Nº</b>	<b>TERRA INDÍGENA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>ETNIA</b>
1.	Ananás	Amajari	Macuxi
2.	Anaro	Amajari	Wapichana
3.	Aningal	Amajari	Macuxi/ Saporá
4.	Anta	Alto alegre	Macuxi / Wapichana
5.	Araçá	Amajari	Macuxi / Wapichana
6.	Barata	Alto Alegre	Macuxi / Wapichana
7.	Livramento	Alto Alegre	Macuxi / Wapichana
8.	Bom Jesus	Bonfim	Wapichana
9.	Boqueirão	Alto Alegre	Macuxi / Wapichana
10.	Cajueiro	Amajari	Macuxi
11.	Canauanim	Bonfim	Macuxi / Wapichana
12.	Jabuti	Bonfim	Macuxi / Wapichana
13.	Jacamim	Bonfim	Wapichana
14.	Malacacheta	Bonfim	Wapichana
15.	Mangueira	Alto Alegre	Macuxi
16.	Manoá/Pium	Bonfim	Macuxi / Wapichana
17.	Moskow	Bonfim	Macuxi / Wapichana
18.	Muriru	Bonfim/Cantá	Wapichana
19.	Ouro	Amajari	Macuxi
20.	Pium	Alto Alegre	Macuxi/Saporá
21.	Ponta da Serra	Amajari	Macuxi
22.	Raimundão	Alto Alegre	Macuxi / Wapichana
23.	Raposa Serra do Sol	Normandia/Uiramutã/Pacaraima	Mac./Wap./Ingaricó
24.	Santa Inês	Amajari	Macuxi
25.	São Marcos	Pacaraima/Boa Vista	Mac./Wap./Taurepang
26.	Serra da Moça	Boa Vista	Macuxi / Wapichana
27.	Sucuba	Alto Alegre	Macuxi
28.	Tabalascada	Cantá	Wapichana
29.	Truaru	Alto Alegre	Macuxi / Wapichana
30.	Trombeta/Mapuera	Caroebe/São João da Baliza	Wai-Wai
31.	Waimiri/Atroari	Rorainópolis	Waimiri/Atroari
32.	Wai-Wai	Caroebe/São João da Baliza/São Luiz Anauá	Wai-Wai
33.	Yanomami	Iracema/Amajari/Caracará/Mucajai/Alto Alegre	Yanomami

Fonte: Autor, 2018.

Conforme observamos no quadro acima, a predominância dos povos Macuxi e Wapichana são bem maiores que os demais, porém, alguns desses povos menos citados estão espalhados por todo o estado, ou concentrados em apenas uma região. Cada povo possui uma determinada família linguística, sendo elas: Karib: (representada pelos Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Ye'kuana, Wai-Wai, Waimiri-Atroari e Saporá): Aruak, (representada pelo povo Wapichana) e a família linguística Yanomami que é dividida em subgrupos, sendo: Sanyma, (entre Brasil e Venezuela) Yanan, (entre Brasil e Venezuela) Yanomam (Parque Nacional Yanomami no Brasil) e Yanomamy.

## **Macuxi**

Povo indígena com o maior número de habitantes, estimado em quase quarenta mil no estado de Roraima, espalhados em vinte e duas das trinta e três Terras Indígenas; muitos também residem nas proximidades da Tríplice Fronteira. Para Santile (2014), disponível no Instituto Socioambiental Povos Indígenas no Brasil, o território Macuxi em área brasileira está recortado em três grandes blocos territoriais: a TI Raposa Serra do Sol, a TI São Marcos, ambas concentrando a grande maioria da população, e pequenas áreas que circunscrevem aldeias isoladas no extremo noroeste do território macuxi, nos vales dos rios Uraricoera, Amajari e Cauamé.

Segundo Santos (2014), no cenário nacional voltado para políticas indígenas, o povo Macuxi se destaca na quantidade de lideranças na busca de reivindicações de seus direitos, e assim, tem se destacado na luta pela terra, existindo nesse processo uma identidade política.

## **Taurepang**

Considerado um dos menores grupos indígenas, não passando de mil no Brasil, residindo nas TI de São Marcos e Raposa Serra do Sol, a maioria desse povo vive em terras Venezuelanas. Uma parte dos Taurepang ocupa uma área próxima ao rio Surumu em três comunidades: Boca da Mata, Sorocaima, Tarau'paru e Bananal. Para Geraldo Andrello, do Instituto Socioambiental dos Povos Indígenas no Brasil, os Taurepang se auto-designam Pemon, termo que significa “povo” ou “gente”. Pouco conhecido no Brasil, este etnônimo é empregado com uma frequência muito maior na Venezuela, onde designa uma grande população indígena de língua Karib. Eram adeptos aos rituais do Areruya antes da chegada dos franciscanos; apresentaram forte resistência em aceitar a catequese. Atualmente, os Taurepang se autoproclamam fiéis à religião adventista do 7º dia. A vida ritual de suas aldeias é, com efeito, visivelmente marcada pelas atividades da igreja. Quanto aos cantos, a participação da comunidade é muito mais ativa. Nos cultos, todos cantam com empenho, a plenos pulmões, acompanhados por dois ou três que tocam violão. Outro instrumento que exerce grande fascínio entre os Taurepang é o acordeom, que, por ser muito mais caro que o violão, existe apenas um em cada aldeia. Além dos horários dos cultos, é muito comum ouvir-se nas aldeias Taurepang, ao longo da tarde, grupos de crianças ensaiando para o coral da igreja.

Sobre essa adesão ao cristianismo e à doutrina evangélica, Santos (2014) afirma que isso fez com que muitos elementos culturais tradicionalmente pertencentes ao coletivo social Taurepang desaparecessem, como rituais da pajelança, o consumo do caxiri nos festejos. Porém, os utensílios domésticos tradicionais de palha ainda são construídos com precisão, e ainda fazem uso da língua materna. Isso é um dos elementos que marcam a identidade étnica desse povo.

## **Ingarikó ou Patamona**

Vivem nas regiões da fronteira do Brasil com a Venezuela e nas proximidades do Monte Roraima; ocupam também uma parte da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, precisamente no município de Uiramutã, dentro do Parque Nacional Monte Roraima. Onze comunidades constituem esse povo, somando uma média de 1.500 pessoas. O nome Ingarikó é de origem Makuxi, que significa “Gente da mata espessa”. Vivem da caça e da pesca, e de uma agricultura de subsistência; utilizam o caxiri como bebida (bebida de teor alcoólico produzida a partir da mandioca, batata doce ou do milho, consumida por todos os grupos

indígenas de Roraima) nas manifestações festivas. Os que vivem mais distantes ainda mantêm fama entre seus vizinhos de serem perigosos, fazendo uso da entidade “Canaimé” (O canaimé é um ser muito temido dentro das comunidades indígenas de Roraima. Dizem que ele é capaz de se transformar em várias formas diferentes de animais, ou até mesmo ficar invisível para castigar aqueles que fazem o mal para a natureza) para amedrontar os “parentes”.

Os Ingarikós são excelentes artesãos, conhecidos por suas confecções de colares e cestarias feitas de cipó titica e fibra de arumã. Uma das manifestações mais característica do povo Ingarikó é o areruia, ritual religioso que possui cantos específicos para o culto.

Patamona é como o povo Ingarikó é reconhecido na Venezuela e na Guiana Inglesa. Segundo Santos (2014), os Patamona no Brasil tendem a identificar-se como Ingarikó no contexto das políticas nacionais, pois, só aqui no Brasil é que eles são assim reconhecidos. Devido ao fato de morarem nas proximidades da tríplice fronteira (Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa), além da língua materna, os Ingarikó falam idiomas da língua portuguesa, espanhola e inglesa.

## **Ye' Kuana**

Segundo os pesquisadores da área, os Ye'kuana teriam se fixado em terras brasileiras há mais de um século. Mas, dizem as lideranças tradicionais de Auaris que os Ye'kuana frequentavam a região muito antes de decidirem construir suas casas e ali se fixarem. Era uma zona de caça e de passagem para chegarem até o rio Uraricoera, às suas ilhas, e depois ao rio Branco, para assim chegarem a Boa Vista, capital de Roraima.

A população Ye'kuana está dividida em três comunidades às margens do rio Auaris e Uraricoera, a noroeste do estado de Roraima, fronteira com a Venezuela. A maior parte desta etnia vive em território venezuelano, chegando a mais de 10.000. A comunidade Ye'kuana de Auaris é a maior no Brasil. Além desta, existe uma pequena comunidade no rio Auaris, e uma terceira no rio Uraricoera, conhecida como Waikas. Na região de Auaris vivem os Ye'kuana e os Sanuma (subgrupo yanomami). Estas duas etnias contam com uma rede social composta por diferentes comunidades, localizadas nos dois lados da fronteira. No Brasil, a região do rio Auaris e boa parte da região do rio Uraricoera foram demarcadas nos anos 1990 como Terra Indígena Yanomami (localizada nos Estados de Roraima e Amazonas). As três comunidades do povo Ye'kuana estão incluídas nesta área, chegando a um total estimado de 800 indígenas.

Diferente de outras comunidades indígenas, os Ye'kuana optaram por não se transformarem em crentes, particularmente em razão das mudanças comportamentais que a conversão implicaria: não beber, não usar o tabaco, ter apenas um cônjuge. Alegaram aos missionários que seus parentes no lado venezuelano tinham virado crentes e enfraqueceram. É o que conta a antropóloga Elaine Moreira-Lauriola (2003):

Em 1980, chegaria a Auaris um casal de missionários canadenses para uma primeira experiência junto aos Ye'kuana. Mas só ficaram dois anos, segundo os Ye'kuana, por conflitos com os guardiões da tradição – homens que conhecem Watunna, história dos primeiros seres, das suas realizações, seus lugares, seus cantos, homens que conhecem o destino dos Ye'kuana –, que negavam a versão de que «aqueles que não se converteram, são descendentes de satanáas, queimarão com ele, quando o mundo acabar, queimarão juntos». Naquela ocasião, houve discussões entre líderes ye'kuana. Os não convertidos diziam que se se Watunna não falava sobre os crentes, eles deveriam ser descendentes de Fanhuuro, ou seja, aqueles que vieram para destruir os Ye'kuana. Para celebrar a vitória sobre os crentes, os Ye'kuana organizaram uma festa que durou três dias, com muito Yaddadi e tabaco. Segundo eles, o casal canadense teriam visto a festa, não gostaram e decidiram deixar a missão (Lauriola, 2003, p. 4).

Após a saída do casal que fizera a primeira experiência junto à comunidade Ye'kuana, eles alegaram que não queriam a religião, mas queriam uma escola, influenciados pelos seus parentes que viram na Venezuela a proliferação de escolas em comunidades indígenas. No ano de 1983 uma nova missionária visita a comunidade. Ela tinha experiência com outras populações indígenas e com alfabetização.

Com a chegada da nova missionária com o propósito de alfabetizar adultos e crianças, houve um processo que, na Venezuela, já tinha se verificado: a fixação no local, a reorganização de tarefas, o que incluía o tempo na escola para os jovens e crianças. Mais uma vez eles mudaram suas casas, ainda próximo à pista, mas na outra margem do rio. Para eles, a travessia do rio não era um problema, visto que todas as famílias possuem uma ou mais canoas. Com a fundação da escola, finalmente eles teriam uma pessoa com trabalho exclusivo junto a sua comunidade, além de integrá-la num projeto aparentemente muito mais Ye'kuana que da própria Missão, ou seja, uma escola para os Ye'kuana (LAURIOLA, 2003, p. 5).

O contato com outras etnias no leste do estado de Roraima – além das canoas, nas trocas com os Macuxi, Wapishana, Ingarikó, Taurepang e Wai-Wai, eles se tornaram conhecidos também por uma outra especialidade Ye'kuana, desta vez feminina: os ralos para mandioca – também os informava sobre inúmeras oportunidades e experiências diferentes da sua, como a religião, a escola, a politização das organizações indígenas, os conflitos e, mais tarde, as novas oportunidades de trabalho remunerado. Embora tendo relações com outros grupos indígenas, especialmente de comércio, os Ye'kuana não participaram de suas mobilizações ou organizações políticas de forma sistemática, mantendo-se fora do processo de politização daquelas organizações.

Se nos anos 70 o contato com a capital já era regular, foi somente nos anos 80 que alguns filhos destes viajantes Ye'kuana vieram para cidade, não apenas para trabalhar, mas para estudar. Estes jovens passaram a conviver com famílias tradicionais da cidade. Estas redes de relações foram construídas como relações privadas e, por isto mesmo, não eram estendidas a todos. Desta forma, os filhos daqueles viajantes passavam a viver com as famílias da "rede de contatos" de seus pais na capital. Estes estudantes se formaram para trabalhar como microscopistas, acompanhando as oportunidades que a assistência à saúde indígena oferecia nas décadas de 80 e 90. Seguindo a trajetória desses primeiros microscopistas ye'kuana, vemos que a procura de uma formação profissional na área de saúde foi a oportunidade para aqueles que já haviam cursado o ginásio nas escolas públicas de Boa Vista. Os primeiros fizeram o curso de formação técnica com a organização holandesa "Médicos Sem Fronteira", atuante na região leste do estado de Roraima. Depois de realizarem o teste feito pelo Ministério da Saúde, através da Funasa, os dois primeiros microscopistas Ye'kuana foram contratados pela organização francesa "Médicos do Mundo", e mais tarde pela própria Funasa, trabalhando em regiões da TI Yanomami : Homoxi, Parafuri, Ericó, Auaris e Paapiu (LAURIOLA, 2003, p. 5).

Os Ye'kuana, devido à sua organização social, conseguiriam realizar trabalhos comunitários e produzir roças extensas, casas grandes, uma casa de apoio em Boa Vista, tiveram mais cedo o acesso aos trabalhos remunerados. Atualmente, a maioria dos homens que tiveram algum envolvimento com o garimpo possuem outras prioridades: alguns são microscopistas, professores, alunos de cursos superiores; outros se especializaram em cantos tradicionais, assumindo assim, cada vez mais responsabilidades com a comunidade.

## **Wai-Wai**

Habitam a fronteira do Brasil com a República Cooperativista da Guiana Inglesa, ao norte do Município de Caroebe - Roraima. Falam, além do dialeto de origem, o inglês e o português. O movimento de centralização e descentralização marca a ocupação territorial em diferentes momentos históricos na região que abrange o Rio Essequibo na Guiana, os Rios Anauá e Jatapuzinho em Roraima, os Rios Jatapu e Nhamundá no Amazonas, e o Rio Mapuera no Pará. São falantes, em sua maioria, da família linguística Karib.

A população está estimada em 1.200 pessoas que podem se chamar de Wai-Wai. Atualmente é difícil identificar quando um indivíduo é realmente pertencente à etnia Wai-Wai, pois as comunidades onde vivem são compostas por diversos povos. Anteriormente, falavam línguas diferentes e se distinguiam por certos costumes e adornos, e cada aldeia tinha seu próprio líder. Os casamentos entre grupos eram frequentes e não existia uma regra que determinasse se uma criança ia pertencer ao grupo da mãe ou ao do pai. Todos esses fatos tornam complexa a identificação desse povo que ainda não são um grupo totalmente conhecido, como os Macuxi e os Wapixana.

São aplicados e sempre ocupados com algum trabalho. Produzem artesanatos que levam muitos dias, ou até semanas para sua conclusão. Todos os trabalhos são divididos; as mulheres passam a maior parte do dia dedicadas ao processamento da mandioca, trabalhos com a cerâmica, adornos de semente, miçangas e penas coloridas de pássaros; os homens são hábeis cesteiros, onde incluem desenhos de animais ou traços geométricos. Boa parte do artesanato é levada para ser vendida em Boa Vista, mas também em Manaus, e, nos últimos anos, alguns jovens têm vendido artesanato durante a Festa do Boi em Parintins.

Segundo informações encontradas no site do Instituto Socioambiental/Povos Indígenas no Brasil, publicado por Evelyn Schuler Zea, os primeiros Waiwai a serem treinados para o magistério pelos estados de Roraima e Pará estão começando a ensinar a língua indígena em algumas comunidades, mas, além da literatura religiosa, faltam materiais escritos em Waiwai. A maioria dos homens fala um pouco de português (que aprendem mais durante as visitas às cidades do que nas escolas); alguns fluentemente, enquanto a maioria das mulheres somente entende um pouco (ou nada); situação essa que lentamente está mudando.

Líderes procuram manter tanto seus filhos quanto seus genros perto de si. Eles necessitam de uma esposa e, caso ela morra, devem casar-se novamente ou abandonar a posição de liderança. As duas grandes festividades coletivas entre os Waiwai eram, antes da chegada dos missionários, os festivais *shodewika* (festas nas quais uma aldeia ia visitar a outra) e os rituais *yamo* (quando espíritos da fertilidade, invocados por dançarinos com máscaras, moravam na aldeia por vários meses). Nas festas sempre havia fartura de bebidas fermentadas, danças e brincadeiras. Depois de vários anos de presença e insistência dos missionários, os Waiwai aceitaram aos poucos trocar as bebidas fermentadas por bebidas de buriti. Hoje em dia ainda são celebradas duas grandes festas que passaram a ser chamadas, com os missionários, *Kresmus* (uma pronúncia waiwai da palavra inglesa *Christmas*) ou Festa de Natal, comemorada no fim de ano, e, em abril, a Festa de Páscoa, na qual ocorrem frequentemente batismos. Durante todos os dias de festa, as refeições são coletivas e vários cultos são organizados com uma série de canções- muitas delas compostas especialmente para a festa-, que também acompanham danças e um grande número de jogos e brincadeiras, entre as quais figuram referências indígenas mais antigas.

### **Waimiri-Atroari**

Conhecidos também como Kinja, a TI deste povo está localizada entre o norte do estado do Amazonas e sul do estado de Roraima. Habitam a região situada à margem esquerda do baixo rio Negro. Dados censitários estimaram que, no final do século XIX e início do XX, a população Waimiri-Atroari era de 2000 e 6000 pessoas, respectivamente.

Devido ao seu processo histórico, os Waimiri- Atroari sofreram uma baixa por causa das guerras travadas com os não-índios por posse de terras e doenças introduzidas por estes, chegando a uma população de 374 em 1988. Na última reunião que ocorreu no Núcleo de Apoio Waimiri-Atroari (Nawa), localizado no quilômetro 258 da BR-174 (que liga Manaus-AM a Boa Vista-RR) com juízes, servidores dos Tribunais de Justiça de Roraima e do Amazonas e lideranças indígenas da etnia Waimiri-Atroari, em dezembro de 2017, para ouvir as demandas dos índios e definir quais seriam os serviços oferecidos pelo projeto Justiça Itinerante em 2018, foram repassados por esses líderes um quantitativo populacional total de 1.989 indígenas que moram na fronteira entre Amazonas e Roraima.

Segundo os dados do site socioambiental que possui informações sobre as TI do Brasil, os Waimiri Atroari têm acesso à educação escolar diferenciada, onde eles mesmos pensam e conduzem o processo de escolarização. Têm procurado administrar as novas demandas oriundas do processo de encontro de culturas, e utilizam os vários produtos industrializados em benefício da melhoria das condições de trabalho e na redução entre distâncias a serem percorridas. A melhoria na qualidade de vida pode ser observada no cotidiano, onde dispõem de mais tempo para se dedicar às atividades sócio-econômico-culturais e no aumento da natalidade.

Essa estabilidade ainda acontece devido às articulações dos líderes, como podemos observar em Santos (2014).

Devido aos impactos com a construção da BR-174 atravessando as aldeias, se fizeram negociações para que se bloqueasse a estrada no período noturno, para atenuar os prejuízos na biodiversidade. Mas um grupo empresarial de Roraima tenta romper essa negociação, alegando entrave econômico. Mas o povo Kinja, sobrevivente da região de floresta têm se organizado de forma bastante articulada, pois possuem uma identidade política exemplar, capaz de manter a prática do bloqueio do tráfego de veículos (SANTOS, 2014, p.54).

## **Sapará**

Vivem espalhados nas regiões de Amajari e Alto Alegre. As comunidades onde vivem são compartilhadas com os Macuxi e Wapichana. Devido à maneira que aconteceu a colonização no então estado de Roraima, um dos povos que mais sofreram com a dispersão foram os Sapará. Devido à luta contra a exploração, foram devassados por epidemias, guerras, escravidão e missionamento, levando ao declínio de muitos, e obrigando outros a se moldarem em novas unidades culturais. Para escapar de tal situação, fugiram e abandonaram suas terras, hoje transformadas em fazendas. Isso fica claro na fala de Lobo D'Almada (1861, p. 678):

Saparás, habitam da mesma sorte pelo rio Mucajahi: são muitos d'eles desertados das nossas aldeias, nas quais ainda se conservam dois índios, e duas índias: contam-se lhes dois principais: tiveram algum dia trato com os espanhóis. D'esta nação principalmente, foram os maiores agressores dos assassinos cometidos no rio Branco, quando no ano de 1781, os índios que ali tinham os aldeados, soltando uns poucos de parentes seus, que vinham em ferros remetidos presos para a capital. Assassinaram um cabo de 24 esquadra, seis soldados, e um preto; e depois amotinando as povoações, desertaram todas quase inteiramente, à exceção da aldeia do Carmo...

Apesar de ser difícil, ainda encontramos o nome Sapará no Registro de Identidade usado como patronímico (nome de família/sobrenome), principalmente nos mais jovens. Isso pode ser destacado como uma forma de não deixar desaparecer esse povo. Já foi estimada a população total dos Sapará em 300 indivíduos, porém, não existem dados reais que

confirmem esse total, tendo em vista que, com a mistura das etnias, muitos preferem não ser conhecidos como Saporá, levando em conta as histórias que são contadas sobre esse povo. Assim está descrito nesta pesquisa sobre a Memória dos Saporá.

registrei relatos sobre os Saporá, que os descreve como “índios bravos”, “canibais” e “kanaimés”. Os consangüíneos de Arcenio também os desenhavam como bravos, porém, de uma perspectiva positiva: os bravos Saporá haveriam enfrentado os brancos e não se deixado dominar facilmente (CAVALCANTE, 2010, p. 15).

Segundo Cavalcante (2010), não falavam a língua portuguesa, não consumiam sal, seu sustento dependia exclusivamente da roça, caça e pesca; seus deslocamentos eram realizados a pé, andavam nus ou usavam apenas o rabo, praticavam a poligamia, não conheciam dinheiro e tinham medo do branco.

## **Wapichana**

Distribuídos entre o vale do rio Branco (no Brasil) e o vale do Rupununi (na Guiana), os Wapichana ocupam 19 das 33 TI's do estado de Roraima, com população estimada em mais de 13.000, espalhados por todo estado. Em território brasileiro, na porção nordeste de Roraima, as aldeias wapichana localizam-se predominantemente na região conhecida por Serra da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu, afluente do primeiro. No baixo rio Uraricoera, outro formador do rio Branco, as aldeias são, em sua maioria, de população mista, Wapichana e Makuxi. Aldeias mistas, Wapichana e Makuxi ou Wapichana e Taurepang, ocorrem igualmente nos rios Surumu e Amajari. Toda a extensão do território Wapixana foi retalhada para fins da demarcação oficial. Dessa forma, o processo de demarcação do território Wapixana colocou seus habitantes em um verdadeiro “confinamento” em pequenas ilhas de terras cercadas por fazendas de gado.

São considerados como o segundo maior grupo indígena do Estado de Roraima. Estes índios tornaram-se inimigos dos demais índios Caribe, pois não aceitavam a invasão em seu território pelo Macuxi. Os Wapixana perderam estas guerras e foram obrigados a recuar. Atualmente, é pacífica a convivência entre os dois grupos, Macuxi e Wapixana, existindo, inclusive, uma miscigenação expressiva entre os dois grupos.

Considerando a facilidade de se ultrapassar a divisa entre Brasil e Guiana, é comum encontrar, no lado brasileiro, pessoas que falem, além de sua língua materna, o português e o inglês. Há, por outro lado, pessoas mais velhas que moram em comunidades distantes e de difícil acesso, e que falam apenas sua própria língua.

## **Yanomami**

Os Yanomami são um dos maiores povos relativamente isolados na América do Sul. Eles vivem nas florestas e montanhas do norte do Brasil e sul da Venezuela. Seu território cobre, aproximadamente, 192.000 km<sup>2</sup>, situados em ambos os lados da fronteira Brasil-Venezuela. Juntas, essas regiões formam o maior território indígena coberto por floresta em todo o mundo. Constituem um conjunto cultural e linguístico composto de, pelo menos, quatro subgrupos adjacentes que falam línguas da mesma família (Yanomae, Yanomami, Sanima e Ninam). A população total dos Yanomami, no Brasil e na Venezuela, é hoje estimada em cerca de 35.000 pessoas. No Brasil, a população yanomami é de 23.512 pessoas segundo o levantamento feito pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) em 2016. A palavra yanomami urihi designa a floresta e seu chão.

Durante a década de 1980, os Yanomami sofreram imensamente quando cerca de 40.000 garimpeiros brasileiros invadiram suas terras. Os garimpeiros atiraram neles,

destruíram muitas aldeias, e os expuseram a doenças para as quais não tinham imunidade. Vinte por cento dos Yanomami morreram em apenas sete anos.

Uma centena de pistas clandestinas de garimpo foi aberta no curso superior dos principais afluentes do Rio Branco entre 1987 e 1990. Embora a intensidade dessa corrida do ouro tenha diminuído muito a partir do começo dos anos 1990, até hoje núcleos de garimpagem continuam encravados na terra yanomami, de onde seguem espalhando violência e graves problemas sanitários e sociais.

Para o Antropólogo Bruce Albert (1996), os grupos locais yanomami são geralmente constituídos por uma casa plurifamiliar em forma de cone, ou casas de tipos retangulares: casam-se nesta comunidade de parentes com um (a) primo (a) “cruzado (a)”, ou seja, o (a) filho (a) de um tio materno e uma tia paterna. Esse tipo de casamento é reproduzido o quanto possível entre as famílias, de geração em de geração, fazendo da casa coletiva ou aldeia yanomami um denso e confortável emaranhado de laços de consanguinidade e afinidade.

O espaço de floresta usado por cada casa-aldeia yanomami pode ser descrito esquematicamente como uma série de círculos concêntricos. Esses círculos delimitam áreas de uso de modos e intensidade distintos. O primeiro círculo, num raio de cinco quilômetros, circunscreve a área de uso imediato da comunidade: pequena coleta feminina, pesca individual ou, no verão, pesca coletiva com timbó, caça ocasional de curta duração (ao amanhecer ou ao entardecer) e atividades agrícolas. O segundo círculo, num raio de cinco a dez quilômetros, é a área de caça individual (rama huu) e da coleta familiar do dia a dia. O terceiro círculo, num raio de dez a vinte quilômetros, é a área das expedições de caça coletivas (henimou) de uma a duas semanas que antecedem os rituais funerários (cremações dos ossos, enterros ou ingestões de cinzas nas cerimônias intercomunitárias reahu), bem como das longas expedições plurifamiliares de coleta e caça (três a seis semanas) durante a fase de maturação das novas roças (waima huu). Encontram-se também nesse “terceiro círculo” tanto as roças novas quanto as antigas, junto às quais se acampa esporadicamente – para cultivar nas primeiras, colher nas segundas – e em cujos arredores a caça é abundante. Os Yanomami costumavam passar entre um terço e quase a metade do ano acampados em abrigos provisórios (naa nahipë) em diferentes locais dessa área de floresta mais afastada da sua casa coletiva ou aldeia. Esse tempo de vida na floresta tende a diminuir quando se estabelecem relações de contato regular com os brancos, dos quais os Yanomami ficam dependentes para ter acesso a remédios e mercadorias.

Faz ainda parte dos seus costumes festejar em alturas a boa colheita; têm por hábito caçar e pescar em grupo. Quando regressam, *moqueiam* os animais, que é uma forma de preservar a carne. Em seguida, chamam as aldeias vizinhas para fazerem parte das comemorações. É nestas alturas que se reúnem, cantam, dançam e ainda discutem entre si o que se passou durante o dia.



**Figura 1.** Mapa de Roraima – Áreas indígenas- Físico, Político Rodoviário e Hidrográfico  
 Fonte. Roraimadefato.com, 2015.

## **4 A VALORIZAÇÃO DA MÚSICA INDÍGENA NO CURSO DE MÚSICA DA UFRR**

### **4.1 Curso Superior de Música e o Projeto Pedagógico**

Criado em 2013, por meio de um Projeto Político Pedagógico elaborado por seis servidores públicos, entre técnico-administrativos e professores da área de música e educação, por meio da Resolução nº 001/2013-CUni, tendo em vista a necessidade de formar professores de educação básica na área de música, devido à Lei 11.769/08 e a ausência de Licenciados em Música no estado de Roraima, o Curso de Graduação em Música - Licenciatura foi incorporado ao bloco do Centro de Comunicação Social, Letras e Artes Visuais em seus primeiros anos de funcionamento, e desde o ano de 2016 encontra-se em seu local específico no Bloco de Direito e Música.

O Curso possui um regime escolar semestral, com período ideal para integralização curricular de 08 semestres letivos, ou seja, 04 anos e, no máximo, 12 semestres letivos, ou 06 anos. A carga horária total do curso é de 2.880 horas, sendo 750 horas em disciplinas do Núcleo de Fundamentação, 1.230 horas em disciplinas do Núcleo de Desenvolvimento, 900 horas em disciplinas do Núcleo de Profissionalização, incluindo 400 horas em Estágio Supervisionado, 200 horas de Atividades Complementares e 300 horas em disciplinas eletivas.

Segundo os Professores do Curso de Música, Jefferson Thiago e Gustavo Frosi (VIII Encontro Regional Norte da ABEM 2014), além da formação de professores para a educação básica, o corpo docente do Curso de Música constatou a existência de uma demanda entre os inúmeros profissionais que já atuam diretamente com a música, como regentes de orquestras, bandas e coros, mas não tem a formação superior. Para esses professores, uma das dificuldades já encontradas pelo Curso é o acesso de alunos sem a prova de habilidade específica e/ou conhecimento musical, o que torna as turmas heterogêneas, e há a necessidade de se tentar equiparar o conhecimento, o que poderá causar evasão de alunos.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima de 20017 (PPC, 2017), o Curso de Música procura adequar-se às mudanças ocorridas no ensino, e investe na formação de um profissional que seja capaz de detectar, propor e vencer desafios, interagindo no cenário das perspectivas de mudanças e inovações. Seu campo de atuação é o espaço escolar, especificamente a educação básica, o ensino não formal (escolas especializadas), como intérprete solista, preparador vocal, bem como integrar grupos instrumentais diversos, ampliando-se para outros espaços de atuação da formação do ser humano.

Concebido como licenciatura, o curso pretende formar um profissional que possa articular os saberes demandados em seu campo de atuação, sem deixar de valorizar as experiências trazidas pelos alunos, além de capacitá-lo para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais e de execução instrumental, da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, com aptidões indispensáveis à atuação profissional nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas inerentes à área, conforme disposto na Resolução nº 2/2002-CNE/CES (PPC. 2017).

Percebe-se uma discussão no PPC atrelada às teorias do cotidiano e aos estudos sociológicos da música, referindo-se ao repertório, às preferências musicais dos estudantes à música popular, inclusive a midiática, que tem papel importante no cotidiano escolar e está ganhando espaço nas aulas de música. É um dilema, porém, quando se pensa sobre as funções da música na sociedade, sobre a necessidade de que novos estilos musicais sejam

apresentados aos alunos, e em como os conteúdos musicais podem ser explorados nessa pluralidade cultural. De acordo com o PPC, o Curso visa atender essas necessidades formativas por meio de um ensino aprofundado, contextualizado e reflexivo, não só sobre os contextos de atuação, como sobre a historicidade do ensino de música no Brasil. Tem como objetivo geral desenvolver habilidades e competências pedagógicas, didáticas, científicas, musicais e artísticas para habilitar os acadêmicos para atuarem na educação básica e em outros contextos de ensino da música. Nos objetivos específicos apontam para o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas e didáticas dialogadas com os diferentes contextos de ensino da música; reflexão sobre o uso de metodologias e materiais pedagógicos a partir de ambientes de ensino; compreensão do ensino da música em sua complexidade cultural, social e artística.

Tratando sobre as competências e habilidades dos alunos do Curso Superior de Música do estado de Roraima em relação à valorização das culturas regionais, destacam as que falam sobre identificar e discutir criticamente dilemas resultantes da prática de educação musical nos contextos local, regional, nacional e global da sociedade, e também sobre promover a cultura musical local, regional e nacional por meio da atuação artística nos contextos de inserção.

A proposta curricular do Curso de Licenciatura em Música está ordenada em três núcleos curriculares:

**I. Núcleo de formação:** abrange os estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional e das diversas realidades educacionais, delineando um trajeto histórico e reflexivo das teorias e filosofias da música, da produção artística musical e da educação. As disciplinas que fazem parte do núcleo de formação são: História da Música I, II, III, IV e V; Teoria e Percepção Musical I, II, III e IV; História da Educação; Arte, Educação e Diversidade Cultural; Didática Geral; Políticas Públicas e Legislação de Ensino; Psicologia da Aprendizagem; Libras e Educação; Estética e Filosofia da Música I e II; Educação Musical I e II.

**II. Núcleo de aprofundamento profissional:** envolve o aprofundamento e a diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, em sintonia com os sistemas de ensino. As disciplinas que fazem parte deste núcleo são: Educação Musical III, IV e V; Harmonia I e II; Contraponto; Análise Musical I e II; Laboratório de Música e Tecnologia I e II; Instrumento Harmônico I, II, III e IV; Teclado/Violão; Canto Coral I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII; Flauta Doce I, II, III e IV; Prática Coletiva de Sopros I e II; Prática Coletiva de Cordas I e II; Prática em Conjunto I, II, III e IV; Piano I, II, III, IV; Violão I, II, III, IV; Canto I, II, III, IV; Flauta Transversal I, II, III, IV; Acordeom I, II, III, IV.

**III. Núcleo de integradores curriculares:** inclui a compreensão da formação, relacionando teoria com prática. As disciplinas que compõem esse núcleo são: Pesquisa em Música I e II; Trabalho de Conclusão de Curso I e II; Estágio Supervisionado I, II, III e IV.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música busca atualização com as Diretrizes Nacionais sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Educação Especial, a Política Nacional de Educação Ambiental e sobre a Educação em Direitos Humanos. No que tange à legislação para o ensino e estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFRR a inclui nos conteúdos das disciplinas de “**História da Música I, II, III, IV e V**”, dentro desta, o seu programa aborda:

#### **História da Música I:**

Unidade I: introdução à musicologia; Antiguidade - Fundamentos e métodos da musicologia; - A música na Grécia antiga e o sistema musical grego; - A música no Império Romano. Unidade II: Idade Média - Teoria musical medieval; - Cantochoão e organum; - Ars nova e Trecento; - A música na Inglaterra e no Ducado de Borgonha. Unidade III: Renascimento -

Teoria musical renascentista; - Gêneros de música vocal; - A música instrumental; - A música sacra; - A música no Brasil até o século XVI.

### **História da Música II:**

Unidade I: Barroco - Teoria musical barroca; - Características gerais da música no primeiro Barroco; - A ópera e os gêneros de música vocal; - A música sacra; - Características gerais da música no Barroco tardio; - A música instrumental. Unidade II: Classicismo - O Iluminismo e o contexto musical do Século XVIII; - O pré-Classicismo; - O conceito de clássico; - A música orquestral, a ópera e a canção; - A primeira “Escola de Viena”. Unidade III: a música latino-americana nos séculos XVII e XVIII - Os principais centros de produção musical; - Características gerais da música brasileira do período; - Gêneros de música vocal; - A música instrumental; - As matrizes da cultura afro-brasileira e indígena.

### **História da Música III:**

Unidade I: Romantismo - Música e contexto no Século XIX; - Características estilísticas; - Gêneros de música vocal e instrumental; - A ópera no Século XIX. Unidade II: Pós-Romantismo - Características estilísticas; - Gêneros musicais; - As escolas nacionais. Unidade III: a música latino-americana no Século XIX - Características estilísticas; - Gêneros de música vocal e instrumental; - A ópera e a projeção da música brasileira no exterior; - As matrizes da cultura afro-brasileira e indígena.

### **História da Música IV:**

Unidade I: panorama da música ocidental - Ampliações no uso do ritmo, das formas e da harmonia; - Técnicas composicionais. Unidade II: música na contemporaneidade - Tendências estéticas; - Eventos significativos. Unidade III: a música de concerto latino-americana - Singularidades, apropriações, incorporações e inovações; - Contextos regionais e especificidades da produção musical; - A música brasileira.

### **História da Música V:**

Unidade I: panorama da música popular latino-americana - Conceitos e matrizes estilísticas; - Tendências estéticas e técnicas composicionais; - Contextos regionais e especificidades da produção musical. Unidade II: a música popular brasileira - Os processos de urbanização no Brasil e os reflexos na música; - A indústria fonográfica e os processos de difusão da música; - Os movimentos musicais representativos e a internacionalização; - Cultura afro-brasileira e indígena; - A música no contexto regional.

### **Arte, Educação e Diversidade Cultural:**

Educação pós-moderna. Representações visuais. Relações de poder e identidade cultural. Compreensão crítica da arte. Identidade, alteridade e multiculturalismo.

### **Educação Musical I:**

Unidade I: história da Educação Musical no Brasil - História da educação musical no Brasil: origens, práticas e espaços; - Política, legislação e currículo; - Movimentos pedagógico-musicais e a conquista por espaço nas escolas de educação básica e em outros contextos. Unidade II: aspectos sociológicos e antropológicos da Educação Musical - Diversidade de práticas musicais; - Contextos de educação musical; - Teorias do cotidiano; - Teorias do desenvolvimento musical; - Aprendizagem musical.

### **Educação Musical II:**

Unidade I: contextos de atuação - Espaços de ensino e aprendizagem musical: um estado da arte sobre as publicações em Educação Musical; - Aula de instrumento: a relação “um para um”, o ensino conservatorial e novas perspectivas na aula individual; construções aos pares nas aulas coletivas; - A prática coral na educação musical: diferentes constituições; espaços e especificidades; atribuições, habilidades e competências do regente/educador musical; objetivos da prática e outros; - A prática instrumental na educação musical: diferentes constituições; espaços e especificidades; atribuições, habilidades e competências do

regente/educador musical; objetivos da prática e outros. Unidade II: a música no desenvolvimento cultural e artístico da sociedade - A música como valor cultural e artístico; - Atribuições, significações e manifestações musicais atuais. Unidade III: novas maneiras de se “fazer” e “ouvir” música - Mídias; - Contextos (família, comunidade, escola e outros); - Práticas musicais formais, não-formais, informais e outras.

### **Educação Musical III:**

Unidade I: contextos de atuação - Espaços de ensino e aprendizagem musical: um estado da arte sobre as publicações em Educação Musical; - Aula de instrumento: a relação “um para um”, o ensino conservatorial e novas perspectivas na aula individual; construções aos pares nas aulas coletivas; - A prática coral na educação musical: diferentes constituições; espaços e especificidades; atribuições, habilidades e competências do regente/educador musical; objetivos da prática e outros; - A prática instrumental na educação musical: diferentes constituições; espaços e especificidades; atribuições, habilidades e competências do regente/educador musical; objetivos da prática e outros. Unidade II: métodos ativos (selecionados) articulados a diferentes espaços e realidades brasileiras de educação musical - I geração de métodos ativos; - II geração de métodos ativos; - Pedagogias brasileiras em educação musical. Unidade III: tendências contemporâneas para o ensino da música - Educação musical na mídia: canais do Youtube, Blogs, Sites e outros; - Produção em educação musical: materiais didáticos, livros, partituras (arranjos), álbuns e outros.

### **Educação Musical IV:**

Unidade I: metodologias para o ensino da música - A aula de instrumento individual e/ou coletiva: organização de um plano de ensino para curto, médio e longos períodos; objetivos de aulas; conteúdos e atividades; repertório; materiais didáticos; avaliação; especificidades para diferentes faixas etárias. - O ensaio coral como prática de educação musical: organização de um plano de ensaio para curto, médio e longos períodos; dinâmicas e objetivos dos ensaios; conteúdos e atividades; repertório; materiais didáticos; avaliação; especificidades para diferentes faixas etárias. - Grupos instrumentais: organização de um plano de ensaio para curto, médio e longos períodos; dinâmicas e objetivos dos ensaios; conteúdos e atividades; repertório; materiais didáticos; avaliação; especificidades para diferentes faixas etárias. Unidade II: particularidades e desafios do ensino da música na escola regular - Diretrizes e parâmetros para o ensino da música na escola; - Estado da arte de publicações (anais, artigos, relatos de experiência, dissertações) sobre o ensino da música nas escolas; - Práticas de educação musical: oficinas de música (instrumentos, grupos musicais, bandas), corais escolares, práticas para/com a comunidade (recitais, apresentações, festividades). Unidade III: plano de ensino e planos de aula - Estrutura e ideias para planos de ensino; - Estruturas e sugestões para planos de aula.

Respondendo a problematização da pesquisa sobre a presença de conteúdos curriculares no Curso Superior de Música da UFRR que tratam sobre a valorização da cultura musical indígena, podemos dizer no primeiro momento que sim, isso, observando os conteúdos das disciplinas de História da Música, Arte, Educação e Diversidade Cultural e Educação Musical. Será no relato dos alunos e professores do Curso que realmente teremos a principal resposta, é o que veremos no próximo item.

## **4.2 Abordagem da Música Indígena no Curso Superior de Música de Roraima**

A busca por vivenciar a pluralidade musical implica em procurar entender a multiplicidade de expressões que une povos, mas que também pode provocar conflitos. Ainda hoje se percebe uma relutância em se aproximar do desconhecido e de expressões culturais de outros povos. As diferentes manifestações culturais nas quais a música está inserida não podem ser consideradas isoladamente, pois dizem

respeito aos processos sociais que sempre são fáceis de ser compreendidos em um primeiro momento (ALMEIDA, 2015, p.23).

Uma parte da pesquisa de campo para a construção desta dissertação aconteceu na Universidade Federal de Roraima, no Curso Superior de Licenciatura em Música, por meio de entrevista aberta, permitindo a expressão livre no contexto da relação que caracteriza a pesquisa, não obrigando o outro a responder por estímulos produzidos pelo pesquisador, mas facilitando a expressão aberta. Participaram das entrevistas alunos matriculados em diferentes semestres e professores Licenciados e Bacharéis que ministram disciplinas que poderiam estar relacionadas com a prática ou pesquisa sobre as culturas musicais indígenas.

Tendo em vista a preservação da identidade, os integrantes da pesquisa foram assim identificados:

1. Professor (a) – 1, 2, 3.
2. Aluno (a) – 1, 2, 3 e 4.

Os principais objetivos da pesquisa de campo foram buscar entender como está sendo abordada a valorização das culturas musicais indígenas no Curso de Música da UFRR; o grau de conhecimento e convívio dos alunos e professores com as culturas indígenas; a origem e formação dos professores; as dificuldades na implantação do Curso; a opinião dos alunos em relação ao interesse dos professores com conteúdos voltados para a música indígena; e as expectativas dos alunos após a conclusão do Curso.

Todos os alunos entrevistados nasceram em Roraima, uns em Boa Vista, outros nas cidades do interior e em Comunidade Indígena. Dentro do Curso de música podemos encontrar alunos que já tiveram contato com a música na infância, por influência dos pais; outros já faziam aulas em escolas de música e tinham a pretensão de sair do estado para cursar música antes da implantação do Curso Superior de Música em Roraima. Também é muito comum encontrar muitos alunos que nunca tiveram contato com a prática musical, e que acabaram entrando no curso por curiosidade, uma vez que até então não é exigida a prova habilitatória de música.

Diferentemente dos alunos, todos os Professores vieram de outros estados para Roraima, devido ao Concurso público para o Cargo de Professor de Música da UFRR, sendo a maioria dos professores do Sul, outros do Centro-Oeste e Sudeste. A formação dos professores varia entre Licenciados e Bacharéis; alguns estão desde o início do Curso e outros chegaram recentemente.

A primeira entrevista aconteceu com um aluno do Curso de Música do VI semestre, que relata sua origem, etnia e o interesse pela música até o seu ingresso no Curso de Música.

Sou Macuxi. Nasci na comunidade São Jorge no Surumu; hoje estou na comunidade ponta da serra no município de Amajari. Sempre tive bastante contato com música muito cedo, sempre gostei mais de MPB; em 1997 entrei no coral do SESI, fiquei lá por dois anos; isso me motivou mais a estudar. Quando surgiu o Curso aqui na Universidade, a princípio eu não me empolguei muito, porque geralmente os primeiros ralam mais do que os demais. Então, esperei um pouco mais, dois semestres; depois fiz o vestibular e passei; só que de início eu não li o edital muito a fundo e dei conta que seria licenciatura, achando que era bacharelado, mas já estava dentro, então continuei. Senti muita dificuldade por não conhecer muito de música, principalmente na parte de teoria; ralei bastante e continuo ralando nessa parte, porque não tinha conhecimento nenhum, mas com o passar do semestre fui me aprofundando, gostando daquilo que estava sendo proposto (aluno1- entrevista 2017).

É importante destacar nessa fala as dificuldades que a maioria dos alunos sentem no início do curso, pois muitos não sabem leitura musical, e não possuem o hábito de práticas de percepção. Geralmente esses conhecimentos são cobrados nas provas habilitatórias nos

Cursos Superiores de Música, sendo que o Curso de Música UFRR optou por não fazer nenhuma pré-seleção. Isso faz com que todos possam ter acesso ao Curso, mesmo aqueles que não sabem executar nenhum tipo de instrumento. Isso faz com que o professor tenha que adaptar sua metodologia para o ensino no Curso Superior de Música.

Como opção para iniciação musical, em Boa Vista existe o Instituto Boa Vista de Música, voltado para a inclusão social, promoção da cidadania e desenvolvimento artístico cultural de crianças e adolescentes. Foi criado em 15/09/2005, autorizado como organização social sem fins lucrativos pela Lei Municipal nº831/2005, porém, essa instituição não emite certificação de nível técnico, devido à formação docente: a maioria dos professores não possui formação superior em Música.

A principal dificuldade que encontro aqui é da formação anterior a da Universidade. Na verdade isso são as particularidades, não chamaria de dificuldade porque qualquer professor sabe que os alunos são diferentes, mas questões de leitura, de interpretação eu vejo que os alunos aqui têm muita dificuldade em se colocar à frente das situações e até mesmo defender o que é deles, os direitos deles, e isso me incomoda bastante. Eles se sentem muito abaixo dos professores, e acho isso um grande erro; e isso prejudica que eles ganhem o espaço deles. Essa é a minha maior dificuldade no momento; o resto, tudo que fui encontrando que para mim, no primeiro, pareceu como uma dificuldade, quando conheci melhor os alunos eu fui adaptando melhor a minha metodologia, modificando algumas questões. Na verdade se tornou um conhecimento e aprendizagem para mim; então tenho sempre essa visão otimista (Professora 2 - entrevista 2017).

Falas parecidas sobre a dificuldade nas disciplinas de teoria foram bem comuns, como: *“As disciplinas que tive dificuldade foram as teóricas, por conta de leitura, porque tinha pouca prática com leitura musical (partitura) (aluno 2)”*. *“Durante o curso de Música tive duas dificuldades: uma foi em teclado, que não conseguia acompanhar o desenvolvimento da disciplina, e também por causa do comprometimento com o instrumento, e outra foi Teoria IV (aluno 3)”*. *“Tive dificuldade com a teoria musical, pois tinha pouca base teórica ao ingressar no curso, mas estou desenvolvendo (aluna 4)”*.

Aqui no Curso de Música tive dificuldades nas disciplinas de Teoria e Percepção. A teoria devido à metodologia que o professor desenvolvia, não só comigo, mas com vários colegas tiveram essa dificuldade, e a gente não teve um acompanhamento extraclasse. Tentei buscar isso, mas o professor nunca tinha tempo. Outra foi percepção também por causa da metodologia que era feito, e sem muito tempo, sem muito conhecimento que eu tinha não conhecia ninguém que pudesse me acompanhar. Tinha alguns colegas que ainda me ajudaram no primeiro semestre, que foi muito difícil, tanto que hoje ainda têm esses dois professores (bacharéis) que temos uma dificuldade enorme, não só com a minha turma mas também com as turmas que entraram depois da minha (aluno1 - entrevista 2017).

As opiniões entre os professores sobre ter ou não a prova habilitatória estão divididas. Para o professor bacharel, a prova habilitatória deveria, sim, fazer parte do processo de avaliação para o ingresso no Curso de Música:

A prova habilitatória de música no processo do vestibular, eu acho que isso deveria ser fundamental. Isso é uma coisa que eu bato na tecla desde a primeira reunião em 2013, quando eu sentei com as pessoas que fizeram esse curso. Algumas delas disseram para mim que não concordavam comigo, e na maioria dos votos foi vetado o vestibular de música com a seguinte alegação: que não havia músicos para se cobrar; inclusive falaram que iam fazer faculdade de Licenciatura para formar gente, para formar um público; só que eu soube que esse curso nasceu de um abaixo assinado de mais de mil músicos práticos; e ao longo do meu convívio aqui na cidade, esses músicos práticos foram para outras universidades de Ensino a Distância, dizendo que aqui dentro não se ensinava música, e eu concordo com eles,

tirando, evidentemente, meu trabalho, porque me concentro muito na prática (professor 3- entrevista 2017).

Ao contrário do professor Bacharel, para a professora licenciada, o fato de ter ou não a prova habilitatória não deveria interferir no processo de construção do conhecimento; tal situação pode ser resolvida no processo de ensino aprendizagem que o professor pode adotar em sala:

Sobre não ter a prova habilitatória no processo do vestibular do Curso de Música, se isso interfere no desenvolvimento das aulas? Não deveria interferir. Eu penso que um teste específico está bastante vinculado a um ensino tradicional de música, um ensino mais conservador, e há determinados conteúdos que priorizam determinados conteúdos a outros. Eu já penso que a aprendizagem musical é muito mais do que saber uma teoria, do que saber ler uma partitura. Eu tenho alunos hoje que vão mal em teoria, que a gente sabe que vão mal em teoria e que tem uma vivência musical riquíssima em outros quesitos musicais. Então, a música não é resumida a isso; eu vejo que a dificuldade está mais para eles, como eles entram “fracos” teoricamente. Pensando na questão da música de concerto, eles acabam se frustrando e acabam levando isso por todo curso... “há, que eu não aprendo, que eu tenho dificuldade”; e eu acho que o corpo docente como um todo precisa mudar para que ele não se sinta assim; se você perguntar para os alunos, provavelmente você vai perceber que vai ser bem dividido: têm uns que vão dizer que tem que ter um teste específico porque eles entram em teoria e percepção I e sentem muita diferença, porque tem aquele aluno que já sabe quase tudo e vai passar dois ou três semestres olhando para as paredes; e tem aquele aluno que não sabe nada e vai ter dificuldade porque é muito acelerado; vai ter muito conteúdo, mas acho que isso é uma questão pedagógica, o professor frente a essa disciplina que tem que saber lidar com essas particularidades. Ter o teste específico, acho que não iria mudar, porque é apenas um aprendizado musical que seria cobrado (professora 2 - entrevista 2017).

Com a chegada de novos professores licenciados, um dos alunos afirmou que o processo de ensino-aprendizagem foi facilitado com as novas metodologias para o ensino da teoria musical.

Uma coisa que para mim que pesava bastante, mas com a entrada de alguns professores que já trabalhavam, que são licenciados, me ajudou bastante. A maneira como eles trabalhavam com suas disciplinas diferentes de vários outros que só tinha o bacharelado, e isso me ajudou bastante e continua ajudando, porque facilita, a metodologia dos trabalhos é bem diferente dos outros. Isso me levou a pensar melhor de como se trabalhar, e também quando teve a semana acadêmica de música, isso ajudou bastante, clareia muito, muita gente veio de fora, fizeram um trabalho bacana, bem diferente daquilo que eu conhecia e isso foi me desenvolvendo ainda mais, e na última semana acadêmica de 2017 me ajudou ainda mais, porque eu passei a conhecer uma área que ainda até então não tem muito artigo aqui para nossa região, que é justamente na área de música na língua macuxi, que é uma coisa que pretendo levar à frente, conhecer bem a fundo; já estou buscando algumas coisas, uns contatos, que é para conhecer melhor, porque eu quero resgatar e buscar (aluno 1 - entrevista 2017).

A consciência e preocupação em fazer pesquisa sobre a cultura indígena aparecem na fala do aluno espontaneamente no que se refere em seu contato com alguma atividade musical indígena. A partir de suas próprias informações adquiridas com sua vivência, está aprendendo e ensinando a ele mesmo, aos seus colegas dentro e fora da Universidade, aos professores e a todos àqueles que pertencem ao seu mundo educativo.

Estou no sexto semestre, tenho andado bastante ultimamente em comunidades indígenas. Desde 2016 estamos buscando conhecer várias comunidades, principalmente essas que se envolvem com música. A primeira foi na raposa, e

várias outras onde têm eventos com música; mesmo não sendo indígena a gente vai buscar; e segundo semestre de 2017 comecei a buscar ainda mais, conhecer outras comunidades que até então eu não conhecia; tive conhecimento de que tem várias pessoas que cantam, que tocam, que são autores de várias músicas; a gente tem buscado esse contato. Também temos um trabalho junto ao INSIKIRAM, que facilita esse contato junto às comunidades. Antes do curso de música eu não me envolvia muito sobre a questão da música indígena, apenas observava; mas depois que entrei no curso, que eu passei a ter um pouco mais de conhecimento de música, então eu passei a me envolver, principalmente quando eu comecei a fazer o curso de línguas aqui no INSIKIRAM em Macuxi, eu passei a me envolver também dentro da área. Também tem o trabalho que a gente vem desenvolvendo junto ao ODIC (Organização dos Indígenas da Cidade). A gente vai conhecendo outras comunidades e também outras línguas. Temos hoje um trabalho dentro da cidade, um trabalho que desenvolvemos principalmente na área de educação. Existe também outras demandas, mas, é na área de educação que a gente se envolve mais, porque tem muitos que querem estudar, querem fazer o vestibular, mas que ainda não têm o Registro Administrativo Indígena; então, fazemos todo esse encaminhamento com os demais que estão envolvidos; já estou há dois anos junto ao ODIC; já conhecia bem antes, mas não tinha nenhum trabalho em relação a isso; então esse trabalho é feito junto ao ISIKIRAN; esse trabalho é voltado para o aprendizado da língua Macuxi e Wapichana (aluno 1- entrevista 2017).

O contato e a participação em eventos nas comunidades indígenas estão presentes nas falas também de outros alunos entrevistados.

Conheço duas comunidades indígenas do Canauanim no município de Cantá (*seria no município de Bonfim- correção do autor*) e Raposa I do Município de Normandia. Nas duas comunidades participei de eventos que era Festival Interculturais de Canauanim e na Raposa I Festival da Panelas de Barro. Nesse período eu já estava no Curso de música, mas não era nenhum tipo de atividade relacionado ao Curso; uma eu fui por uma pesquisa de danças indígenas, com uma parceira da Pastoral da Juventude, e outra foi através da coordenação de Cultura da Universidade, que foi na panela de Barro (aluno2 - entrevista 2017).

Percebemos que os alunos sentem essa curiosidade em participar e saber mais dessas manifestações, com certa autonomia, independente do Curso de Música.

Conheço a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Comunidade Raposa 1, localizada no município de Normandia. Já participei do Evento The Giant Step, na Comunidade Raposa 1 em 2017, promovido pelo artista visual indígena Jaider Esbell (aluna 4 - entrevista 2017).

A maioria dos professores também já foi em comunidades indígenas, já assistiram grupos de apresentações musicais ou ministraram oficinas sobre patrimônio cultural.

Já tive contato com uma comunidade indígena do Alto Alegre, só que não lembro exatamente qual era, mas agora estou entrando em contato com mais comunidades por conta de uma pesquisa que venho desenvolvendo. Por enquanto, as saídas de campo foram de alunos, e eu acabei indo para essa, estou trabalhando mais com a parte urbana e o outro grupo está trabalhando mais com a parte de comunidades. Esse projeto trata da música de todo o estado. Isso abrange também as comunidades; aí temos outra equipe que está responsável por essa parte (professor 1 entrevista 2017).

Sobre a valorização da cultura musical indígena dentro do Curso de Música da UFRR, os alunos praticamente possuem a mesma opinião: relatam que poderiam ser desenvolvidas mais atividades voltadas para o assunto, e também questionam a falta de material relacionado à música indígena de Roraima.

Sobre a abordagem dos conteúdos de música sobre a cultura musical indígena, durante o curso praticamente não teve, o que teve foi durante a Semana Acadêmica que falava sobre a música indígena da região Centro-Oeste e Nordeste, só que não de Roraima; também não encontrei, tentei pesquisar só que não encontrei nada relacionada à nossa música. Se tivéssemos ao menos uma abordagem mais aprofundada dentro do Curso de música sobre as culturas musicais indígenas, porque em Roraima é muito grande a presença indígena hoje aqui nos Cursos da Universidade, tanto no de música, porque temos outros colegas (indígenas) aqui dentro, se tivesse alguma coisa voltada para a cultura indígena facilitaria, porque iríamos ter um conhecimento a mais para desenvolver um trabalho sobre um pouco da cultura ou da língua macuxi ou de outra língua, porque facilitaria na busca pelo resgate da nossa cultura (aluno 1 - entrevista 2017).

Para um dos primeiros professores, o Plano de Curso ainda precisa ser adaptado para atender de fato às necessidades específicas do estado de Roraima:

Tivemos uma dificuldade de montar um currículo compatível com as necessidades do estado. Acredito que temos chegado em uma proposta razoável, mas que sempre precisa ser melhorado; mas acho que é uma questão curricular mesmo. Acredito que ainda não estamos no ponto que deveria ser a formação no aspecto para atender os temas específicos voltados para a cultura musical indígena; precisamos caminhar nesse aspecto, seja através do currículo para implementar mais conteúdos voltados para esse tema, mas principalmente iniciativa dos próprios professores de tentar cumprir esses conteúdos previstos. Nem todos os professores se interessam e buscam instrução sobre essa temática, e isso reflete no trabalho que ainda não está no ponto, que ainda está caminhando e que ainda vai demorar para que esse conteúdo tenha relevância dentro do curso que ele tem para a sociedade (professor 1 - entrevista 2017).

A visão sobre o grau de relevância sobre a abordagem da cultura musical indígena dentro do curso de música é dividida entre os professores, sendo que alguns acham importante o estudo da música indígena, enquanto outros pensam ser desnecessário esse estudo:

O grau de relevância que eu acho como o Curso de Música aborda os conteúdos voltados para a música indígena é médio. Se fosse para dar uma nota de um a dez, daria cinco; isso por parte de alguns professores, nunca presenciei algum professor falar que não é importante estudar sobre a música indígena, mas já presenciei alguns falarem que é importante estudar sobre essa música sim. Já presenciei um professor falando indiretamente que não seria importante estudar a música indígena, isso indiretamente ele falando e não diretamente (Aluno 2- entrevista 2017).

Questionado sobre trabalhar dentro de sala de aula após a sua formação com atividades voltadas para a cultura musical indígena, um dos alunos diz que o Curso não estaria sendo suficiente, mas que ele mesmo tem buscado por esse conhecimento por iniciativa própria:

Da forma como está o Curso de Música da UFRR eu não estaria preparado para trabalhar e desenvolver atividades sobre a cultura musical indígena, mas da forma como eu tenho buscado a conhecer, porque até então não tem nada voltado para as culturas indígenas, mas tenho buscado isso principalmente a partir do segundo semestre de 2017, dentro de dois projetos do curso de música que a gente está buscando resgatar. Isso tá me ajudando bastante, estou muito empolgado com isso e por isso que tenho buscado voltar nas comunidades para poder conhecer muito mais a realidade, porque não tem nada específico dentro do Curso de Música (Aluno 1 entrevista 2017).

A mesma fala se repete com outro aluno:

Com os conteúdos ofertados pelo curso eu não estaria capacitado para trabalhar com conteúdos voltados para a música indígena. Aqui nós temos um professor que comenta sempre sobre as culturas indígenas, mas ele não chega a pesquisar sobre essa cultura; e outra parte que teve aqui no curso foi a oficina da Semana Acadêmica de Música que a Palestrante Berenice que veio trazer algumas músicas indígenas, mas eram músicas não local, era a âmbito nacional (Aluno 2 - entrevista 2017).

Cursando o segundo semestre a aluna diz já ter presenciado atividades voltadas para as músicas indígenas, tanto em sala como também em oficinas.

Estou no início do curso, no segundo período, ainda é cedo para afirmar se os conteúdos foram suficientes para eu trabalhar com a valorização das músicas indígenas. Mas no primeiro semestre, além da pesquisa proposta pelo professor de história da música, nosso curso recebeu a professora Berenice Almeida, em oficinas na semana acadêmica. Ela trouxe livros e Cd's com a pesquisa dela, falou da Marlui Miranda e a sua experiência em propagar a cultura indígena na sala de aula (aluna4 - entrevista 2017).

Outro aluno comenta sobre a divisão dos professores em relação ao interesse por trabalhar com a música indígena de Roraima.

Conversando com alguns professores, percebemos que têm vários que não tem nenhum interesse em trabalhar com a música indígena. Em alguns momentos, dentro da sala, ou fora, a gente percebe que vários não têm interesse, mas também têm alguns que têm interesse sim; é tanto que esses projetos que estamos desenvolvendo foi devido a conversas de sala de aula, que depois passou a ser projeto, mas ainda estamos nos organizando, porque também não existe nada aqui dentro do curso de música, pelo menos eu não tenho conhecimento, porque se tivesse ajudaria e muito. Nem todas as disciplinas que deveriam abordar os conteúdos ofertados pelo Curso de Música para eu trabalhar com as culturas musicais indígenas me deixariam preparadas para eu trabalhar com esse tema; algumas sim, mas outras não. Alguns professores mostram interesse por essa questão, alguns são exemplos de que se preocupam com essa temática (Aluno 3 - entrevista 2017).

Os alunos que já cursaram conteúdos no curso de Música voltados para a música indígena relatam que foram rápidas e superficiais a abordagem do tema.

A disciplina que abordou conteúdo voltado para a cultura música indígena foi história da música, só que não lembro qual foi o semestre. Foi falado alguma coisa muito breve, e tem também um projeto de música indígena que foi dividido linhas de pesquisas que era educação, a musicologia e mais outros dois grupos que eu não lembro porque eu saí do grupo de pesquisa (aluno 3 - entrevista 2017).

As falas dos alunos são parecidas quando se trata sobre a abordagem da música indígena no Curso de Música.

Em história da música que tivemos apenas uma pincelada sobre conteúdos que abordassem sobre as culturas musicais indígenas bem por cima, falou bem pouquinho. Para o nosso estado faz uma grande diferença abordar conteúdos voltados para a música indígena, porque nossa população aqui é maioria indígena, você anda na cidade aí, você ver vários indígenas; eu sou filho de nordestinos, a cultura é outra, mas aqui no estado a cultura é indígena; então, a gente tem que saber dessa cultura para também viver, compartilhar e também valorizar a cultura que há tempos vem sendo extinta (aluno 3 - entrevista 2017).

A predominância da música europeia é relatada por muitos dentro do curso: *“Como o Curso de música é novo, não tem registro das culturas indígenas aqui, tudo que estamos estudando vem da Europa, não temos um estudo sobre o local e cultural daqui”*.

Todas essas falas sobre a música europeia são devidas ao posicionamento de um dos professores do Curso em relação ao que realmente o aluno do Curso Superior de música deve aprender em sua formação musical. Em sua opinião:

[...] um local ele é feito de uma pluralidade, e eu sou o cara que escolheu contribuir com Roraima num conhecimento que não me pertence, um conhecimento de música europeia, de música clássica, de música tradicional e de música contemporânea, de modo que eu não adentro na cultura indígena, e eu não tenho interesse nessa cultura (professor 3 - entrevista 2017).

Na opinião do “professor 3” a música precisa ser estudada de uma forma única, capaz de unir os povos e não ser estudada separadamente dentro do Curso. É o que podemos observar em seu relato:

Quando a gente fala em ensino de culturas que podem ser discutidas entre a minoria ou não, mas de várias culturas como a cultura afro, a cultura indígena, você abre espaço e deve abrir espaço para todas as culturas individuais... e eu não vejo nos alunos, na conversa deles, um interesse em pesquisas indígenas; alguns já falaram sobre isso nas aulas de metodologia científica, mas ao passo do que eu começo a explicar de como se faz uma pesquisa, onde você precisa de levantamento de dados, você precisa de apoio de textos científicos para embasar suas discussões, a carência de material é enorme e eles acabam saindo do foco, de modo que se eu for te responder assim, eu falo que não, que não é necessário ensinar música indígena, que não é necessário ensinar música negra. O jazz, eu acho que a gente tem que estudar uma linguagem que une os povos... acredito que projeto de extensão voltado ao ensino de música, ou pesquisa de etnias, ou gêneros e raças eu acho válido, mas uma incorporação na grade eu discordo (professor 3 - entrevista 2017).

As falas sobre a abordagem da música indígena são divididas entre os professores. A professora que diz abordar esses conteúdos em suas disciplinas acredita que o Plano de Curso precisa definir de forma mais clara, a fim esses conteúdos sejam de fato abordados em sala de aula pelos professores.

Dentro das minhas disciplinas eu trabalho com educação musical e eu fico com as disciplinas do início da graduação deles, que é educação musical I e II. Nós trabalhamos nas disciplinas questões teóricas voltadas para as práticas de ensino. Dentro dessas questões teóricas, nós trabalhamos com o conceito de multiculturalismo, e em alguma parte da minha fala você vai perceber que ela está muito embebida desse conceito, que é: primeiro nós compreendermos que os nossos alunos não são só diferentes, mas que os contatos existem, que as trocas existem entre essas culturas, e essa necessidade de se olhar para essas culturas a partir do olhar da comunidade, do que eles vivem, não com o nosso olhar todo cheio de perspectivas que são só nossas; então, eu sou muito privilegiada, porque as minhas disciplinas permitem essa conversa, esse diálogo, e permitem que os nossos alunos tragam essas experiências indígenas, porque nós temos muitos indígenas aqui também, ou se não estão na comunidade mas tiveram parte de suas formações nas comunidades, e eles têm encontrado espaço nas aulas para se posicionar, para falar sobre as suas culturas; então, é meu foco isso. Dentro do estágio, que eu sou a coordenadora de estágio e orientadora do estágio, eu incentivo que eles busquem projetos a partir das necessidades das turmas, e dentro disso teve pelo menos um aluno que ele trabalhou com músicas indígenas daqui, e que foi um projeto muito legal que ele fez dentro da sala de aula; mas os protagonistas são bem mais eles nessas questões. Eu trabalho com conceitos vinculados que tratam das questões indígenas também, mas são conceitos muitos da educação da música e da sociologia. Nas ementas que eu montei, eu tive o cuidado de não ser muito específica e não tomar um caminho só; então eu trato muito sobre as atividades de prática musical, e essas questões multiculturais permeiam todo esse discurso, mas o PPC falha nesse sentido, porque o professor pode trabalhar, mas aí pode trocar o professor e ele pode

não querer fazer; recentemente fizemos a crítica sobre o PPC: se o currículo de fato traz uma perspectiva multicultural de formação, ou se ainda está enraizado em áreas conservatoriais. Estou aqui em Roraima há um ano e ainda não tive a oportunidade de conhecer alguma comunidade indígena, até por conta do meu trabalho, eu tenho um probleminha que eu trabalho demais e eu gosto de trabalhar demais. Então, até surgiu algumas oportunidades por estar no grupo MUSA (Musicologia da Amazônia), nosso grupo de pesquisa, que é um grupo que está interessado e que busca conhecer mais de perto as comunidades indígenas, mas eu não consegui ir por questão de tempo. O que eu tenho tentado fazer é tentado conhecer a música local em geral, que são muitas músicas, os alunos me convidam e tenho tentado conhecer, mas é uma coisa minha mesmo, eu não costumo sair muito, mas me faz falta, porque os alunos me falam e acabam me trazendo muito essas questões indígenas para as minhas aulas, felizmente, e eu acabo ouvindo muito, aprendendo muito com eles. Eu acho que como professora eu precisaria conhecer sim mais sobre a cultura de Roraima de perto mesmo, tendo consciência de que se eu buscar esse conhecimento eu não vou saber a ponto de levar como um conhecimento acadêmico, como levo os outros. Na minha concepção, o currículo precisa mudar, porque a maneira de que como ele é posto as disciplinas não permite que conhecimentos populares entrem na universidade. Eu já sou daquelas que já quero chamar a comunidade para cá, para trazer esse conhecimento para os alunos. O professor universitário está muito longe disso. A minha vivência com a cultura musical indígena é bem reduzida, ela deve estar vinculada ao olhar de uma pessoa; então, não estive dentro de uma comunidade para entender o fenômeno musical como ele realmente é. É fundamental ter conteúdos no Curso de Música voltados para a música indígena. Claro que a gente bate de novo naquela questão da formação do professor, porque eu não acredito que o professor Universitário, mesmo se ele estudar ou se informar, ele irá alcançar o conhecimento que uma cultura ou uma comunidade traz; então, primeiro a gente precisa trazer a comunidade para cá; só que a gente mexe também na questão de que os próprios conteúdos da música eles foram estudados a partir de culturas que não são indígenas. Infelizmente, acho um problema quanto esses conteúdos ligados à música indígenas veio para dentro da Universidade e a gente tenta olhar para esses conteúdos com olhar europeu. Então, não adianta vir para cá para a gente analisar assim, porque acaba caindo em um julgamento de valor também: é melhor ou pior; então, por isso que eu falei que é uma mudança muito grande de concepção de música e conteúdo de música. Então, o quê que é uma pulsação? O quê que é um ritmo? O que é uma melodia, uma afinação? Se tá afinado ou desafinado? Então, é muito complexo (Professora 2 - entrevista 2017).

Para Almeida (2015), a música precisa ser pensada de uma forma ampla, principalmente porque vivemos em um período em que a globalização, por meio das grandes mídias, acaba por homogeneizar por demais as diferenças culturais, estabelecendo padrões imitados mundialmente, sem uma conscientização desse processo. Por outro lado, é possível aproveitar o acesso à “globalização”, à informação, como uma fonte preciosa para conhecer mais de perto as várias expressões culturais do mundo sem nos prender a esses padrões. Quando observamos o que tem sido feito na área musical, constatamos que quase sempre ela está calcada na estética da música clássica europeia, sem destaque para particularidades locais. Isso nos leva a crer que estamos homogeneizando a música brasileira sem nos darmos conta disso. É importante destacar os elementos característicos de cada região, de cada gênero ou estilo musical, a fim de que a diversidade e a pluralidade cultural se estabeleçam, criando espaço para contextualizações, abrindo as portas para um conhecimento do próprio país em que vivemos. Um dos professores já desenvolve projetos de pesquisa sobre a música indígena, e percebe que existe uma grande carência de material sobre o assunto:

Aqui já ministrei uma oficina sobre patrimônio cultural em uma comunidade no Alto Alegre para professores indígenas da comunidade. Dentro da Universidade é importante, com certeza, associar a formação Universitária à realidade local; que se estabeleça nos currículos, nas iniciativas da Universidade e que aborde esse tipo de temática não só como algo que passa por ser obrigatório, mas por ser um conteúdo

que faz parte especialmente da cultura local. Em relação ao meu tempo de trabalho aqui, tenho já alguma experiência com as culturas musicais indígenas por já ter inserido esse tema nas minhas aulas e por trabalhar com pesquisa que, de certa forma, trata da área também, mas ainda estou aprendendo o tema. Algumas vezes os alunos mais interessados na temática acabam me ensinando mais do que eu ensino na aula, aprendo mais com eles. Temos a disciplina de história da Música, que prevê na ementa um trabalho com esse tipo de música não exclusivamente, mas está na ementa, então a gente já trabalhou na disciplina com história da música com essas temáticas e o projeto que venho desenvolvendo, que é um estudo musicológico histórico sobre a música no estado, seja ela em ambiente urbano ou em comunidade, na tentativa de trabalhar com a música na forma mais ampla possível em todo território do estado. Aconteceu em uma disciplina, até agora houve bastante alunos interessados sobre as culturas musicais indígenas que aderiram à proposta, tanto em pesquisar como também partilhar as informações (professor 1 - entrevista 2017).

Para uma das alunas entrevistadas, essas atitudes são importantes para o processo de formação dos professores de música no estado, devido ao contexto social que forma Roraima.

Abordar a cultura musical indígena no curso de música é fundamental e necessário para a formação de professores de música, principalmente no estado de Roraima, que possui uma das maiores populações indígenas do Brasil, distribuída em mais de 10 etnias. O curso de música da UFRR é baseado em estudos da música erudita, centrada na Europa, que é importante para a nossa formação; mas é preciso promover o multiculturalismo que contemple a música local feita pelos compositores populares, a música tradicional dos povos indígenas, a música afro-brasileira e gêneros diversos, para que possamos aprender a respeitar e valorizar as diferenças culturais e ter uma cultura musical ampla (Aluno 4 - entrevista 2017).

Um dos professores relata que já se deparou com situações de perceber em sala de aula que falta um pouco mais de atenção para a música local, deixando de cumprir uma das metas do Plano de Curso no que diz respeito ao regionalismo:

Na minha aula eu comecei com uma questão sobre qual música formou esses nossos alunos, aí falaram músicas indígenas, falaram músicas populares, milhares de músicas populares, e aí eu perguntei para eles quantos já tinham vivenciado essas músicas aqui na formação, e ninguém ergueu a mão, e depois perguntei quantos vivenciaram conteúdos, experiências para música voltadas para concerto, aí todo mundo levantou a mão. Então, tem uma discrepância gigantesca na nossa formação, e eles são alunos muitos interessados, querem trazer essas culturas, estudar elas, e não de uma maneira simplista; eles estão interessados em colocar a música aqui da região no mapa brasileiro; eles criticam muito a questão de que eles não encontram textos falando sobre a música daqui. Então nossos alunos estão com esse interesse sim, é só a gente abrir espaço para eles que eles demonstram interesse (Professor 2 - entrevista 2017).

É possível perceber uma preocupação e interesse por partes dos alunos em querer estudar e mostrar a identidade musical do estado, tanto a música indígena como o movimento da música Roraimeira.

Roraima é essencialmente indígena. A música dos povos indígenas tem poucos registros, um campo vasto para a pesquisa. Gostaria de mencionar em minhas considerações finais o movimento artístico cultural Roraimeira, idealizado pelos compositores Eliakin Rufino, Zeca Preto e Neuber Uchôa, que há 30 anos criaram uma música popular local, que valoriza a cultura indígena, exalta as belezas naturais e as coisas daqui e que reúne também outras linguagens artísticas: pintura, dança e culinária, com o objetivo de criar uma identidade local onde as pessoas pudessem sentir orgulho em ser roraimeira. Na disciplina História da Música I, ministrada pelo professor, foi solicitada uma pesquisa sobre a música dos povos indígenas, e desde então me interessei mais pela música indígena de Roraima (aluno 4 - entrevista 2017).

O mesmo aluno cita o exemplo do Instituto Insikiran, que possui uma Banda formada por indígenas, e que entre as suas composições cantam na língua Macuxi. Um modelo de projeto que poderia ter no Curso de Música.

A UFRR tem o núcleo de educação indígena, o Insikiran, que forma professores e também a Banda Cruviana, que inclui em seu repertório músicas em línguas indígenas. No curso de música são poucos os professores que trabalham essa questão. A música principal ensinada no curso é a erudita (aluno 4 - entrevista 2017).

Sobre as pretensões após a conclusão do curso, os alunos mostram interesse em continuar na área da educação musical e levar adiante a pesquisa na área da música indígena de Roraima: *“pretendo seguir na área de educação musical” “pretendo seguir na área da performance como instrumentista ou professor de violão” “Após a conclusão do curso, pretendo continuar a pesquisa da música indígena em Roraima iniciada nas aulas de História da Música I, lecionar e abrir minha própria escola de música”*

As minhas pretensões depois do curso de música é continuar desenvolvendo pesquisas em longo prazo, não tem como ser a curto ou médio prazo porque são muitas coisas para buscar, muita coisa para ser desenvolvida, muita coisa para ser resgatada; como não temos nada específico da cultura indígena de Roraima, então estamos buscando; é difícil? É! Mas temos ajuda de várias comunidades que temos contato e estão abrindo as portas para mostrar esse trabalho e com certeza eu irei muito mais além daquilo que eu imaginei. Imaginei uma coisa pequena, mas ela é muito mais ampla daquilo que imaginava, tanto que dentro das nossas conversas os próprios professores colocam: não é uma coisa a médio prazo mas sim a longo prazo, porque não tem nada de Roraima específico dentro da área de música voltado para a cultura indígena. Dentro das comunidades que eu já falei tem vários indígenas que trabalham música e que estão deixados de lado. Descobri recentemente que tem uma pessoa que tem mais de duzentas músicas, mas o que buscamos também junto a essas pessoas é o reconhecimento dessas músicas para eles, colocar tudo isso no papel, tem lá, mas é uma coisa muito superficial, e o que queremos é colocar junto a eles o registro da música deles. Alguns já até gravaram, mas eles não recebem por isso, e isso também estamos buscando junto a eles, para que eles também sejam reconhecidos, valorizados, para que a música deles não fique só ali, mas também que os próprios autores ganhem em cima daquilo que é produzido por eles. Esse é um dos objetivos, e resgatar todas essas pessoas que têm muitas músicas bonitas; tem daquele que a gente viu, tem daqueles que já ouvimos através de outros e mostrar para eles que a música deles tem valor sim, muito significado, porque fala muito da cultura, fala muita da natureza, das próprias comunidades, e é uma coisa que a gente tem que dá valor, temos que buscar essas pessoas, têm pessoas novas, pessoas de certa idade, e mostrar para eles que podem usufruir da música deles ganhando do que eles tão produzindo (aluno 1 - entrevista 2017).

Para um dos professores do curso, o interesse de querer pesquisar sobre as culturas musicais indígenas vai depender de cada aluno:

A vontade do aluno de querer trabalhar com a valorização das músicas indígenas depois da formação vai depender muito de cada um, porque eu posso ter contato com todas essas informações, mas continuar repetindo um modelo conservador de música. Eu espero que sim, que ele possa sair daqui podendo trabalhar com a valorização da música indígena, mas não posso afirmar. A gente sabe que a formação é uma coisa na teoria, e na prática é outra. Eu posso me sentir mais à vontade com questões que foram passadas na graduação, e aí a gente fala de hábitos conservatoriais. Por isso acho que é importante mudar a formação e abrir espaço para trabalhar essas questões multiculturais na graduação, para que isso se torne mais

confortável para o aluno depois. Se não tiver na graduação, dificilmente ele vai trabalhar depois (Professor 2 - entrevista 2017).

Para Ana Canen e Giseli Pereli de Moura Xavier (2011), a formação de professores possui um papel relevante. Preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitem a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, fatores considerados enriquecedores da cidadania.

### **4.3 Formação Superior para Professores Indígenas**

Para Almeida 2015, a diversidade cultural acompanha a história da humanidade, e ganhou novos contornos no período das colonizações, quando o encontro com o “outro” fez com que o homem passasse a questionar seus conceitos, considerados até então únicos e verdadeiros. Hoje, diante do crescente fenômeno da globalização, os debates sobre o multiculturalismo têm se tornado cada vez mais acirrados, principalmente por causa da emergente onda de imigrações nos países europeus, o que tem provocado fricções de toda ordem, desde conflitos étnico-culturais a problemas sociais e econômicos. A intolerância é um câncer a se disseminar pelo mundo, resultado das desastrosas tentativas de amenizar os danos causados pelo colonialismo. A informação rápida e fácil acerca do outro vem trazendo formas alternativas de afirmação de identidades locais e regionais, assim como está propiciando reivindicações pelo direito à diferença.

Desse modo, a demanda dos povos indígenas por processos de educação escolar diferenciados, em todas as etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com seus projetos de autonomia e sustentabilidade socioambiental, está sendo implementada por meio da formação de professores das próprias comunidades em cursos de nível superior. Com esta iniciativa, o MEC pretendeu apoiar projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas, integrando ensino, pesquisa e extensão, contemplando estudos de temas relevantes como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas. Os projetos também devem promover a capacitação política dos professores indígenas como agentes interculturais na formulação e realização dos projetos de futuro das comunidades indígenas.

A formação de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. Os educadores multiculturalistas devem preocupar-se em transmitir conteúdos que vão além do currículo, trabalhando as diversidades culturais no contexto de migrações, e as novas formações indentityárias. O desenvolvimento de ações de formação em uma perspectiva multicultural deve apresentar políticas práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade, e desafiadora de assédios e preconceitos (CANEN, XAVIER, 2011).

Os cursos de formação de professores devem observar não só o público que está sendo atendido, mas sim o público que os futuros professores irão atender. Para isso, é necessário levar em conta não só a diversidade da zona urbana, mas todo o contexto específico de cada estado, principalmente nos casos onde se tem grande número de indígenas, quilombolas, entre outros. É necessário o reconhecimento de suas culturas, valores e de sua memória. Os jovens populares, os militantes do campo, negros e indígenas que vêm de outros processos de aprendizagem e de formação, entram em conflito com esse protótipo único de aluno que ignora e violenta suas diferenças de aprendizagem. Para Arroyo 2010, não se trata apenas de incluir pensamento crítico nos currículos e nas disciplinas, mas de reconhecer a

presença e as indagações que vêm de militantes e lideranças de movimentos sociais dos povos diversos, segregados em nossa história social, política, econômica e pedagógica.

A questão da educação escolar indígena no Brasil tomou assento nas políticas públicas do Estado brasileiro na perspectiva do direito à diferença a partir das demandas dos povos e comunidades indígenas nos final dos anos de 1980, e início de 90 com ampla mobilização desses povos em torno da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, quando reconhece a sua organização social e culturalmente diferente. O demarcador temporal dessa luta é materializado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 quando garante aos povos indígenas os direitos tradicionais as suas terras ocupadas de forma permanente com seus usos, tradições, costumes e organização social (art. 231), e quando reconhece no âmbito da educação o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210, § 2º) (FREITAS e TORRES, 2017, p. 2).

Após reivindicações de organizações políticas indígenas, em especial da Organização dos professores Indígenas de Roraima (OPIR)- uma entidade que organiza os docentes indígenas na luta por uma educação de qualidade e diferenciada para atender à cultura dos povos indígenas-, foi criado no ano de 2001 o Núcleo Insikiran<sup>2</sup> de Formação Superior Indígena da UFRR, e no ano de 2009 (Resolução nº 009/2009-CUni) passa a ser Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Dentro do Instituto são realizadas ações afirmativas voltadas para estudantes indígenas, como o programa E'ma Piá que objetiva o apoio à permanência de estudantes indígenas; e o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para formação de professores, cuja demanda é formulada pela OPIR juntamente com o Núcleo.

Dentro dos programas desenvolvidos pelo Instituto Insikiran, vale destacar o projeto Cruviana. Segundo Jocelene Carneiro, aluna indígena egressa do Curso de Extensão territorial da UFRR, uma das idealizadoras do projeto, tudo começou com uma ideia coletiva que surgiu em 2012 com o nome Vozes da Floresta. Até então era apenas uma ação que visava à interação dos alunos. A ideia se tornou Projeto de extensão com o nome Grupo Cruviana. Segundo Carneiro, o nome escolhido deve-se ao fato do significado da palavra cruviana: “o vento frio da madrugada que faz um assobio e que passeia pelos campos e serras”.

*“Com a aprovação do projeto, um dos objetivos era a criação de uma banda, mas não era só esse o foco principal, porque dentro do programa se tem as ações de educação junto com as comunidades indígenas com oficinas de aulas de música e confecções de instrumentos que são usados no parichara, como a flauta e os instrumentos de percussão”,* explica a egressa Jocelene.

A banda Cruviana acabou se tornando o grande destaque do projeto, devido à sua formação, que é composta por alunos indígenas e que agrega em seu repertório música dos “parentes” das comunidades indígenas que são adaptadas por eles, composições próprias e músicas cantadas na língua macuxi. Para participar da Banda, os alunos devem ser indígenas matriculados em qualquer Curso da UFRR, passam por um processo de seleção por meio de edital e recebem bolsa.

Ideias como o Projeto da Banda Cruviana podem servir como modelo para criar parcerias e até mesmo disciplinas eletivas ofertadas dentro do Insikiran no que tangem sobre a

---

<sup>2</sup>Para o povo macuxi (etnia predominante no estado de Roraima), os valores culturais vividos no passado são importantes para a sua história, O nome Insikiran é referente a um dos filhos do grande guerreiro Makunaima (Anike e Insikiran). Insikiran refere-se à cosmologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, região do noroeste do Estado de Roraima, sendo para os índios Macuxi, Taurepang e Ingaricó (povos da família linguística Karfb) e, também os Wapichana (família Aruák).

cultura indígena, principalmente para os alunos que tenham interesse sobre esse estudo, indígena ou não.

A participação do indígena tem papel importante na formulação para as suas próprias políticas, quando são apropriadas pelo Estado brasileiro com a finalidade de promover a implementação de ações educacionais que atendam aos anseios e necessidades específicos desses povos. Para Freitas e Torres (2017, p. 3):

A UFRR veio fortalecer a busca dos povos e organizações indígenas ao criar o Insikiran com cursos específicos para atender à formação de professores e gestores indígenas e, também no campo da saúde; além de implementar em 2006, o Programa de Ações Afirmativas com o Processo Seletivo Específico para Indígena (PSEI) com vagas extras nos demais cursos da instituição. É assim, a universidade cumpre a função social ao atender as demandas sociais, neste caso aqui, dos povos indígenas.

A maioria da população brasileira procura, ou já procurou, a escola como forma de melhoria de vida, buscando, a partir dela, maior participação na vida social. É na escola que as chamadas “classes populares” têm a oportunidade de lutar pela superação das diferenças sociais, com armas semelhantes às conduzidas pelas das classes dominantes. A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um *locus* privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar (CANEM, XAVIER, 2011). A universidade tem a função social de atender às demandas locais e regionais quando cria os seus mais diversos cursos a partir de um diagnóstico de potencialidade e viabilidade socioeconômica e cultural, além de pensar a inserção dos egressos no chamado mundo do trabalho.

Muitas comunidades passaram a encaminhar seus estudantes para escolas de cidades, o que vem originando discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem nessa nova estrutura. Isso reflete também a perda do convívio familiar e comunitário pelos jovens, e sua aprendizagem nos valores e práticas socioculturais de afirmação da identidade e pertencimento étnicos. A preocupação com as desigualdades sociais e étnicas já faz parte dos cursos de formação para professores. A tendência no equacionamento de todo curso de formação é partir de concepções prévias da docência, e do perfil de profissional da educação básica. Parte-se sempre da ideia de organizar um currículo que os capacite para lecionar em qualquer escola, seja da cidade ou do campo, das periferias urbanas, seja para indígenas ou jovens e adultos. Os coletivos diversos seriam vistos como destinatários de última hora de um projeto comum de educação básica e, conseqüentemente, projeto único de docência e de formação (ARROYO, 2010).

Alunos indígenas de todas as regiões de Roraima estão passando por essa transição: saem das suas comunidades e vão em busca de um curso Superior, principalmente no Insikiran, devido às facilidades, políticas específicas voltadas para o público indígena, e cursos que de fato atendem às suas necessidades.

Os filhos de Insikiran vêm das diversas malocas que compõem as etnorregiões políticas e culturais de Roraima, fazendo parte da dinâmica social dos povos indígenas nas estratégias de ocupação territorial como também de mobilização e articulação na luta pelos seus direitos. Estas etnorregiões políticas e culturais são: Serras, Baixo Cotingo, Raposa, Surumu, São Marcos (Alto, Médio e Baixo), Yanomami e Ye'kuana, WaiWai, Amajari, Taiano (hoje rebatizada de Tabaió), Serra da Lua e Murupu (FREITAS E TORRES, 2017, p. 4).

Segundo a Constituição Federal de 1988, Capítulo VIII – Dos Índios, art. 231 “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União

demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. § 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Para Freitas e Torres 2017, em relação ao aspecto educacional, esse direito também foi garantido, pois as comunidades e povos indígenas podem usar suas línguas maternas e inserir os processos próprios de aprendizagem no contexto da escola, ou seja, cada etnia pode usar sua língua materna e buscar novas formas de conhecimentos e aprendizagem a partir de seu contexto sociocultural, e atender suas necessidades e demandas oriundas do contato com a nossa sociedade, como também da própria dinâmica cultural, presente na organização social desses povos.

#### **4.4 Análise sobre a importância e as características da música indígena**

Sons são sons, culturas são culturas. Mas ... tiremos um pouco os pés do chão. São o contato direto com a cultura do outro, a descoberta contínua de seu universo e de suas relações internas, a vivência de suas construções simbólicas, enfim, que criam em nós um sentido de compreensão mais amplo. Se o acolhimento intelectual parece justificar a aceitação do outro, por assim dizer, é a participação incorporada que gera a proximidade íntima e cúmplice, o respeito fraterno, sincero e inteligente das especificidades, e também a percepção sutil da transcendência universalizante a partir daquilo que nos torna originais (ALMEIDA, 2015, p.11).

A cultura musical indígena está viva e presente praticamente em todas as comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil. Assim como a música midiática, que sempre passa por mudanças, os cantos indígenas também passam por mutações, sendo constantemente praticados e renovados com o acréscimo de instrumentos elétricos e de percussão industrializados; contudo, ainda permanecem com seus valores e tradições, usando a música para rituais e grandes festejos.

Segundo Almeida (2015), no período da colonização os jesuítas, cientes da presença marcante da música na vida dos indígenas, utilizaram-na como um dos principais recursos da catequese. Usavam melodias indígenas, trocando as palavras originais por textos religiosos de origem católica, cantos gregorianos com letra em tupi, além de melodias do folclore europeu. Muitos cantos indígenas foram escondidos com o objetivo de preservá-los dos brancos, e outros foram esquecidos dos próprios indígenas. Atualmente, podemos perceber um interesse maior em se conhecer a música indígena brasileira, não se restringe apenas aos pesquisadores. Encontramos também indígenas com interesse próprio de divulgar sua música.

Para Almeida 2015, o desequilíbrio da distribuição em nosso país não está apenas relacionado às questões de renda ou de costumes; está ligado também, diretamente, ao frágil acesso ao patrimônio cultural. Almeida questiona como é possível, na condição de educador ou aluno, conferir existência a algo que não conhecemos a alguém que não contactamos? Seriam para nós, intraduzíveis as manifestações culturais, e de vida em geral, dos povos indígenas ao universo da rede de ensino dos centros urbanos brasileiros? O educador que conhece também a experiência, com suas dificuldades e seus prazeres, que sem temor ou indiferença recria em si, assimila e incorpora, pode, conseqüentemente, reconstruir em outra dimensão o que se propõe a ensinar.

A cultura indígena raramente está presente nas mídias tradicionais, mesmo sendo ela a cultura de origem das terras onde vivemos. Por que ela está distante e oculta em nossas vidas? O que muitas pessoas, equivocadamente, pensam sobre os indígenas é que cada vez eles estão

em menor número, porém, muitas pesquisas e diálogos de líderes indígenas afirmam que a população indígena no Brasil está cada vez maior; a única diferença de antes é que agora estão morando em cidades em busca de novas perspectivas e conhecimentos; não é pelo fato de morarem em zonas urbanas que o indivíduo deixará de pertencer à sua etnia. A resistência indígena começa na conscientização e empoderamento cultural como as principais armas para a valorização de um povo. Percebemos isso no depoimento de uma indígena Wapichana, aluna do terceiro ano do Curso de Técnico em Aquicultura do Instituto Federal de Roraima – Campus Amajari, implantado para atender às comunidades indígenas da região.

O que dizer sobre um índio? Aliás, o que é ser um índio? É impossível conviver em um lugar onde 60% dos alunos são indígenas e não falar sobre a importância da valorização da cultura indígena; muitos irão pensar ou até dizer: são pessoas que vivem no mato, que falam errado, que tem o olho puxado, cabelo liso e pé rachado, enfim, milhares de respostas para uma só pergunta. Sim, é claro que nós temos um pouco de tudo isso, mas acredito que por trás de vários pensamentos contraditórios sobre a cultura indígena existem pessoas com a visão mais ampla, que valoriza cada detalhe dos povos indígenas, pois por trás de cada povo indígena há uma história de superação, uma ferida que jamais se cicatrizará, um choro que jamais irá passar, e uma sede de justiça que jamais saciará. Ser índio é ter orgulho da sua cultura, sua origem e a sua história, e é principalmente dar valor ao sangue que corre nas veias. Como qualquer pessoa, nós, indígenas, só queremos respeito; respeito com a nossa cultura, com o nosso povo; não somos diferentes; somos todos filhos de Deus, somos todos humanos (entrevista 2017).

Hans- Joachim Koellreuter, grande nome da educação musical, faz-nos refletir sobre quem realmente somos, para ele, temos que aprender a ser gente e entendermos nossa consciência nacional, desenvolver o sentimento de solidariedade de todas as nações, a consciência do compromisso perante uma comunidade cultural e política universal, entender que tudo que hoje parece particularidade nacional é apenas o fenômeno individual do ser humano. No século XX somos chamados a formar esse homem livre, destituído de preconceitos, desenvolver suas capacidades, e a preparar um mundo realmente humano.

Falando sobre a estrutura atual da música indígena, que é muito ligada à dança, percebe-se que os intervalos, o timbre e até mesmo as tonalidades já ocupam alguma parte da música tonal ocidental, devido ao convívio direto com as músicas midiáticas. Se compararmos a música atual indígena de várias comunidades por todo país com músicas indígenas do século passado, vamos perceber que a música antiga desses povos tinha certa complexidade e sutileza, principalmente nos intervalos cantados, sendo mais difíceis para fazer a transcrição e identificação da tonalidade. Sem o desenvolvimento de prática de transcrição das músicas antigas, elas vão sendo passadas por gerações por meio do convívio. Assim, muitas canções acabam sendo esquecidas, e impossível de serem cantadas novamente.

Sabemos um pouco sobre sua maneira de pensar, de se comportar, temos livros sobre sua arte plumária, sobre seus cestos, suas pinturas corporais. No entanto, sua música permanece como um segredo cultural, enterrado na região mais funda de nossos arquétipos (MIRANDA, 1995, p. 67).

A voz sempre foi um grande destaque na música indígena, mas, dependendo de cada etnia, existem variados instrumentos para acompanhar e marcar o ritmo, que é muito fluente. Muitas músicas não estão baseadas na existência de um pulso rígido, gerando uma contínua flutuação do pulso. A estrutura das composições também diverge da ocidental, e é enormemente variada, dependendo bastante do texto que ilustra, onde as repetições e variações têm um papel central. Para cada momento e atividades dentro da comunidade existem canções específicas, sendo praticadas em festas para homenagear os mortos, em

canções para crianças, em festas sazonais e festas guerreiras, em ritos de passagem, no culto dos espíritos e ancestrais, e nas festas de conagração entre as tribos.

A cultura em Roraima era composta somente pela indígena até a chegada dos portugueses. Suas tradições e costumes começaram a ser germinados na região. Depois os missionários começaram a ensinar a religião e alguns costumes britânicos, e, por fim, com a chegada de nordestinos e sulistas, a cultura roraimense tornou-se uma mesclagem da cultura de diversos pontos do país e dos indígenas. O forró começou a se solidificar como um dos mais ouvidos ritmos da região. Percebemos que grandes mudanças nas culturas indígenas estão acontecendo a todo vapor, principalmente no que se diz respeito à música. São poucas as comunidades que ainda fazem apresentações musicais tradicionais indígenas em seus festejos, pois o forró, atualmente, é o ritmo mais apreciado pelos indígenas, tanto que podemos encontrar em várias comunidades grupos de forró formados por indígenas que tocam as suas próprias músicas, sempre usando termos do vocabulário próprio, como: parente, chibé, caxiri, caboco, atché, maloca, damurida, entre outros. Isso mostra uma realidade preocupante para os pesquisadores que estudam a história da música indígena, pois daqui a alguns anos ficará ainda mais difícil encontrar a música tradicional indígena, e uma parte da história musical indígena ficará esquecida.

A não valorização da música, assim como a não aceitação da cultura como um todo, está relacionada com situações de preconceito e discriminação. Muitos pais de família afirmam não querer que seus filhos sejam vítimas de preconceitos como eles foram. A música indígena ainda pode ser encontrada nas comunidades, dentro das escolas, nas aulas de língua materna, onde muitas crianças, sem saber da importância, não mostram muito interesse e, em alguns casos, se veem obrigados a participar dos cantos e danças tradicionais apenas para poder ganhar a nota em algumas disciplinas.

## 5 VIVÊNCIA COM AS CULTURAS MUSICAIS INDÍGENAS NO IFRR-CAM: RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

### 5.1 Trajetória até a chegada ao Campus Amajari

Minha formação acadêmica, Licenciatura Plena em Música na Universidade do Estado do Pará – Belém, não se diferencia muito da que acontece no Curso Superior de Música da UFRR: uma formação com base predominante na música europeia. Logo após a conclusão do Curso Superior em Música (2010) comecei a lecionar Teoria Musical, Solfejo e Percepção no Conservatório Carlos Gomes – Belém, um contexto todo voltado para música erudita. Em 2013, já com especialização em Gestão Escolar (UEPA), começo um novo trabalho voltado para a formação de professores com ensino da música na educação básica no Sudoeste do Pará (Brasil Novo, Uruará e Placas), região da Transamazônica. Foram três anos trabalhando com música voltada para a educação básica, sendo que os dois últimos foram como professor de artes no ensino médio em Uruará. Além das aulas de música, ministrava os conteúdos voltados para artes visuais, teatro e dança, tendo em vista que artes é uma disciplina polivalente, e infelizmente apenas um profissional fica encarregado de ministrar todas as áreas desse conhecimento.

Em março de 2016 ingresso no IFRR, ocupando o cargo de professor efetivo de música, por meio do Concurso do Edital nº 35/2015. Vale destacar que, quando fiz a inscrição para este concurso, no edital não dizia para qual Campus seria a vaga destinada, e para minha surpresa fui convocado para o Campus Amajari. Assim como o estado de Roraima, não sabia praticamente nada sobre o Município de Amajari, pois a primeira vez que pisei em terras roraimenses foi em dezembro de 2015 para fazer a prova do concurso em Boa Vista. Desde então, já percebi de forma significativa a presença indígena nas ruas da capital de Roraima.

A viagem de duas horas de Boa Vista até a Vila Brasil, sede do Município de Amajari, foi toda cheia de novidades, tanto da paisagem, observando o “lavrado” (imaginava que todo o estado de Roraima possuísse uma vegetação parecida com a do estado do Pará), as malocas (para chegar à Vila Brasil temos que passar por várias comunidades indígenas), o rosto característico, os sotaques e as gírias. Tudo isso foi gerando muita curiosidade e certo medo de como seria meu trabalho em um local onde eu desconhecia toda a cultura desse povo.

Construído em 2009, na zona rural, a três quilômetros da Vila Brasil, o CAM atende, em sua maioria, alunos indígenas de várias comunidades situadas no município, e também de comunidades distantes que ficam em outros municípios, a mais de trezentos quilômetros do Amajari. Além dos alunos indígenas e não indígenas que moram na Vila Brasil ou em fazendas próximas, o Campus possui também alunos venezuelanos, pois o Município do Amajari faz fronteira com a Venezuela, país que no momento passa por uma grande crise, e a procura por vagas de alunos venezuelanos tem aumentado no IFRR-CAM.

O desejo de abordar a valorização das culturas musicais indígenas surgiu logo que cheguei ao estado de Roraima, por meio de um dos projetos de extensão (PBAEX), no ano de 2017, que tinha como tema “Culturas Musicais Indígenas”. Tive a oportunidade, junto com os alunos, tanto na disciplina de música que trabalhava em sala de aula, como no projeto de extensão, de fazer um resgate da dança e música. Trabalhou-se também com confecções de pulseiras e colares a partir de sementes e saias com fibra do buriti. Esse processo fez com que eu pudesse aprender muito com os alunos, e também vivenciar uma cultura totalmente diferente. Muitos alunos do campus cantam músicas indígenas na língua materna.

O interesse do trabalho proposto não é apenas relatar sobre a cultura musical indígena, mas sim, trabalhar esse tema como um conteúdo de aprendizagem que possa valorizar a cultura local. A diversidade cultural no ambiente escolar traz seus encantos e desencantos,

pois a diferença causa conflitos, podendo ser religiosos, culturais, étnicos ou sociais. Para isso, faz-se necessário que os professores tenham interesse e conhecimento no assunto. Trabalhos assim têm uma grande importância, porque dentro das próprias comunidades indígenas de Roraima está se perdendo muito essa valorização da cultura musical indígena. É muito comum irmos a um festejo em uma comunidade e ouvirmos a noite toda forró, e não presenciar o tipiti, tukui, parichara ou areruia (ou aleluia), que são as músicas e danças tradicionais dos povos indígenas desse estado. É importante mostrar para essas comunidades que essas músicas precisam ser valorizadas, pois ela está prestes a ser extinta; e da forma mais breve possível, temos que fazer esse resgate por meio de transcrições e gravações.

Daqui a vinte ou trinta anos não sabemos se iremos chegar nessas comunidades e ainda ouvir essas músicas. Está na hora de começarmos a nos preocupar, para fazer com que as próprias comunidades indígenas fiquem alerta, pois uma parte bonita da sua história está sendo apagada devido à grande influência das músicas midiáticas que hoje são de fácil acesso, principalmente para os mais jovens dentro das comunidades, ocasionando uma grande transformação musical cultural.

## **5.2 Resultados e experiências relacionadas entre educador e educandos**

Compreender e trabalhar a música indígena no CAM é fazer com que a escola conheça a sua própria cultura e crie uma identidade que seja voltada para a sua realidade, oferecendo ao aluno condições para estar em contato com as tradições de suas comunidades, buscando assim sua valorização, promoção e preservação. A música desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial, questões reflexivas voltadas para o pensamento filosófico e cultural, podendo acolher um público que está distante de suas comunidades.

Trabalhar com diferentes métodos de ensino não é tarefa fácil, mas é necessário enfrentar. O professor deve adaptar-se ao contexto onde está inserido, transformar alguns conceitos enraizados da sua formação, e aprender a ensinar observando. Quando abordamos o assunto sobre identidade cultural no contexto escolar, estamos envolvendo questões de valores que, para alguns alunos, são importantes, que marcam sua história; e para muitos, fortalecidos pela globalização, apenas um assunto passageiro. A maneira como será repassado esse conhecimento irá dizer se essa prática educativa deve buscar transformações ou a manutenção do público onde está inserido; não será apenas o conteúdo que vai determinar a direção, e sim a didática, o modo de como o conhecimento é transmitido.

Discutir sobre identidade cultural indígena no CAM ainda deixa muitos estudantes constrangidos ao expor sua etnia, ao dizer em qual comunidade nasceu. Isso deixa muitos alunos com muita vergonha, e, mesmo com todas as características de indígena, alguns preferem não se autodeclarar indígena. Toda essa desconfiança deve-se ao fato de saírem de suas comunidades, onde viveram todo o tempo, e, partindo para uma nova realidade, precisar compartilhar o mesmo ambiente com não indígenas, onde acontece, de alguma forma, a prática de preconceito contra suas culturas.

A outra parte da pesquisa de campo aconteceu no IFRR - CAM por meio de entrevistas com alunos indígenas que moram em comunidades próximas; alunos indígenas que moram em comunidades distantes e que passam até mais de um mês no alojamento do CAM, devido a distância e o custo para passar o final de semana na sua comunidade; indígenas que moram na Vila Brasil; e também alunos não indígenas que participam das atividades voltadas para as culturas indígenas.

Tendo em vista a preservação da identidade dos integrantes da pesquisa, eles serão identificados apenas com as letras iniciais dos seus nomes.

Os principais objetivos das entrevistas foram buscar entender como os alunos indígenas se sentem ao estudar e compartilhar o seu dia a dia com alunos, servidores e professores não indígenas; qual o sentimento sobre a valorização da sua cultura nesta Instituição, as dificuldades e o porquê de estudar em um local tão longe da sua família.

Podemos encontrar alunos que já tiveram contato com a música indígena desde a infância, por influência dos pais; sabem falar a língua nativa; e sempre participaram dos movimentos indígenas de sua e de outras comunidades. Outros, mesmo indígenas, começaram a participar e aprender algumas músicas indígenas depois que ingressaram no campus.

J.M, de 17 anos, é aluno do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, nasceu na comunidade indígena do Surumu, que fica no Município de Pacaraima; sempre morou lá, até seu ingresso no CAM, onde fica alojado; muitas vezes passa mais de um mês sem ir à sua comunidade, devido a distância e à falta de recursos financeiros.

Eu acabei vindo estudar aqui porque lá no Surumu teve uma reunião dos pais e meu pai estava nessa reunião, e o pessoal do Instituto estava lá. Estavam divulgando os cursos daqui; aí meu pai ouviu e quando terminou a reunião ele me chamou, perguntou se eu queria estudar aqui no Instituto; aí eu disse “eu nem conheço isso pai”, nem conhecia aqui o Amajari; como eu queria conhecer, eu vim; e também porque teve um tempo que as escolas estavam praticamente paradas; aí eu achei melhor vir para cá, senão eu ia ficar para trás. Eu tinha uns colegas que estavam no segundo ano, que praticamente a idade estava passando e eles não terminavam o ensino médio. Aí eu peguei meus documentos e fui fazer a inscrição; eu fiquei em dúvida entre aquicultura ou agropecuária; primeiro me inscrevi em aquicultura; aí depois mudei pra agropecuária. Fiquei pensando: será que eles vão mandar um carro para buscar a gente? Então, disseram que tinha que vir por conta própria, que tinha alojamento, tinha cinema, refeitório com almoço, janta e café da manhã. Mas mesmo assim, o que fica ruim é voltar para casa; a renda de lá de casa é de uns oitenta e cinco reais; então, meu amigo que estuda aqui que me ajuda quando eu vou para casa, porque senão eu só ia uma vez por ano para casa, porque sem recurso não dá para voltar para casa. Uma dificuldade grande é em relação a distância que começamos a ter que gastar mais para poder vir para cá; tem final de semana que não dá para ir para casa, e aí passamos muitas necessidades (entrevista 2018).

Não foi só a distância que J.M teve que enfrentar para estudar no CAM; o convívio com alunos e servidores não indígenas também foi uma das dificuldades que ele enfrentou ao sair da sua comunidade; o estudante questiona o fato de muitos alunos indígenas não se autodeclararem como indígena.

Estudando aqui no CAM sempre tive dificuldade com português, e na comunidade o ensino não era adequado, os professores não eram formados, eles passavam alguma coisa no quadro e falavam para a gente pesquisar, e já praticamente davam a resposta. Aqui já senti muita diferença: os professores explicam, fazem a gente entender e colocam a nossa cabeça para pensar. Sobre o meu convívio aqui no CAM, eu sinto certo constrangimento por ser indígena. Tem alguns professores que percebemos que não gosta de indígenas, que está na cara e não dá para mentir. Aqui são poucos que gostam das atividades indígenas, mas acho que a maioria não gosta, só aceitam mesmo porque estão em Roraima e porque aqui na Instituição mais da metade são indígenas; e para mim, existe certo preconceito, e são poucos que defendem esse movimento. Aqui tem alunos que são indígenas e não querem ser; eles querem ser branco, fazem de tudo para ser branco, tenta mudar até a aparência e fala que não é indígena; e eles não se aceitam; quando estão na comunidade, eles querem ser índios, mas quando vão para cidade não quer ser, ele quer mudar a sua característica, seu pensamento, não quer falar mais da sua cultura, até a comida, não quer mais comer peixe, tomar caxiri (entrevista 2018).

Para J.M, foi no CAM que ele teve a oportunidade de participar de um grupo de parichara, e é importante sempre ter projetos voltados para a valorização da cultura indígena:

Na minha escola tinha um grupo de parichara que eles apresentavam nas assembleias, e era formada por alunos e professores; só que tinha competição para entrar no grupo; só os melhores que entravam no grupo de parichara. Eu sempre concorria, mas não conseguia; para entrar tinha saber cantar e dançar as músicas; além do parichara, tinha as disciplinas de macuxi e wapichana; aí tinha que escolher uma das línguas; eu escolhi macuxi porque meus pais são macuxi. Essa disciplina ficou da quinta série até o nono ano. Sobre a valorização das culturas musicais indígenas aqui no CAM, acho que acontece muita coisa voltada para isso, porque na escola onde eu estudava só era mesmo nas assembleias que tinha alguma coisa que falavam sobre indígenas; aqui não, sempre estão falando sobre os indígenas; aqui valoriza as culturas indígenas; mas nas outras escolas não valorizam. Nos festejos nas comunidades, atualmente, a música que é mais tocada é o forró; depois do forró é o sertanejo e depois funk. O parichara só é tocado mesmo quando tem as assembleias dos indígenas. O que me interessou em participar dos grupos de dança e música aqui no Instituto foi porque eu queria participar mesmo, porque lá na escola que eu estudava eu era doido para entrar no grupo de dança e não conseguia, e aqui eu consegui. Com o passar do tempo, eu achava que não era muito importante essas coisas indígenas não, mas percebi que é importante preservar a cultura, acho que sempre que trabalharmos com isso é importante para preservar a nossa cultura. Quando eu me formar aqui, pretendo fazer uma faculdade; se eu não passar na faculdade, pretendo montar um negócio na minha comunidade, pegar tudo que eu aprendi aqui e colocar em prática e ganhar dinheiro com isso (entrevista 2018).

O espaço escolar não pode se tornar um local para impor valores culturais e massacrar as identidades esquecidas pelas mídias: aquelas que não geram lucro comercial. Devemos trabalhar pela recuperação das memórias, pela valorização das línguas e de todos os seus conhecimentos. Os alunos indígenas precisam de parceiros no ambiente escolar que fica fora das suas comunidades, para encorajar a valorização da sua cultura. Muitos alunos indígenas, mesmo que participantes em muitas atividades na sua comunidade, sentem-se desmotivados, e ficam retraídos ao abordar de forma voluntária sobre sua cultura.

A aluna L.M, de 17 anos, é wapichana e está no segundo ano do Curso de Aquicultura integrado ao ensino médio. Sempre morou no Aningal a trinta quilômetros do CAM. Apesar de ser a comunidade mais próxima do Instituto, L.M é aluna interna, devido à falta de transporte para a sua comunidade. Sempre participa das atividades voltadas para a cultura indígena no CAM; ela explica que toda essa vontade vem da convivência com seu povo:

Na minha comunidade eu sempre fui participativa em tudo; na nossa comunidade eles valorizam muito o parichara, a damorida, o beiju, e quando as pessoas chegam à comunidade, eles apresentam o parichara para as pessoas de fora, para os “brancos”. E sempre eles trabalham isso com os alunos; tem projetos voltados para plantações de banana, macaxeira, pau rainha e também fazem caxiri; e quando os pais de família fazem a reunião geral na comunidade e chamavam os alunos mais jovens e marcavam um dia para ir ajudar na roça de um membro da comunidade; aí então a escola ia e levava os alunos para ajudar na plantação; e cada mês ou por semana eles convidavam os alunos para ir ajudando uma família. Mas hoje em dia isso já não acontece tanto como acontecia antes. Já participei de várias atividades indígenas antes de vir para o Campus Amajari, em muitas comunidades indígenas: no araquá, mangueira, surumu, três corações, guariba, vida nova e aningal. Essas foram as comunidades que já participei, que fala sobre a valorização dos indígenas e dos direitos, e sempre participei em grupos de dança também, porque quando têm as assembleias indígenas, nós sempre dançamos parichara (entrevista 2018).

Na maioria dos eventos do Instituto sempre é feito o convite para algumas das comunidades indígenas participarem e levar alguma apresentação cultural. Isso aproxima cada

vez mais o CAM das comunidades, e acaba influenciando na escolha do local para cursar o ensino médio.



**Figura 2.** Dança do Tipiti apresentada por crianças da comunidade Mangueira  
Fonte: Autor, 2017.

Os principais eventos do CAM que abordam e mostram de alguma forma sobre a cultura indígena são: Semana dos Povos Indígenas, Mostra Pedagógica, Jogos Intercampi, Fórum de Integração – IFRR, e na comemoração de aniversário do Instituto. A maior abordagem- onde acontecem as palestras, oficinas, jogos, música e dança indígena - é na semana dos povos indígenas.



**Figura 3.** Divulgação da semana dos Povos Indígenas  
Fonte: Ramon Queiroz (CAM), 2018.



**Figura 4.** Desfile da beleza Indígena – Semana dos Povos Indígenas  
Fonte: Autor, 2018.



**Figura 5.** Jogos Indígenas do CAM (arco e flecha)  
Fonte: Autor, 2017.

L.M veio para o IF-CAM por influência do seu tio, que é Tuxaua e ex-aluno do CAM:

Eu comecei a estudar aqui no Instituto porque o meu tio, que é o Tuxaua da minha comunidade, ele já estudou aqui; então ele sempre falava daqui nas reuniões comunitárias; ele falava que seria bom se viéssemos vir estudar aqui porque aqui

teríamos uma educação melhor e na nossa comunidade só tem o ensino fundamental e o EJA; e eu não tinha idade para entrar no EJA, só que a minha mãe não queria que eu viesse porque ela não tinha condição; aí eu falei para minha mãe que eu ia vir assim mesmo, por mais que eu não tenha condição, eu vou com o caderno que eu tiver e com a roupa que eu tenho, porque eu quero estudar; só que eu ficava com medo de estudar aqui porque falavam que aqui era muito difícil, que era muito puxado, que agente não tinha tempo para nada; mas mesmo assim, sabendo dessas dificuldades, eu queria enfrentar essas dificuldades. A maior dificuldade que sinto estudando aqui é em relação ao transporte, porque não tem para minha comunidade; fico no alojamento, e tenho que ficar longe da família; quando eu cheguei aqui eu achei muito difícil, eu chorava no alojamento porque eu sentia falta da minha família, eu nunca tinha ficado longe da minha mãe, e também senti bastante dificuldade em algumas disciplinas; por exemplo, lá não tinha química, não tinha as matérias técnicas que tem aqui; lá tinha as matérias normais e as matérias indígenas de wapichana e macuxi que temos desde o primeiro ano que entrei na escola. Eu fazia aula das duas línguas (entrevista 2018).

Percebemos a mesma fala na aluna L.T, de 16 anos, pertencente à etnia Saporá, filha de mãe wapichana e pai saporá, da mesma turma e da mesma comunidade de L.M:

Eu vim estudar aqui mais por causa dos meus pais. No início, eu queria estudar na Ovídio Dias, que é a escola aqui da Vila Brasil, porque todo mundo falava que aqui era muito difícil, tinha muitas matérias, e minha mãe sempre falava que era para eu estudar aqui, porque aqui era bom e eu já ia sair formada em alguma coisa. E aí as maiores dificuldades que estou tendo aqui é passar nas matérias. Quando eu estudava na minha comunidade, na minha sala só tinha quatro alunos, e aqui eu achei estranho, porque tem muito aluno na minha sala. Aqui já presenciei preconceito de alunos não indígenas com os alunos que são indígenas, não comigo, mas eu já percebi isso com outros alunos (entrevista 2018).

As dificuldades que L.M enfrentou no CAM não foram apenas pelo fato de ter que morar longe da família, ou com as disciplinas e o tempo de aula integral; ela sentiu dificuldades e preconceitos no convívio com os alunos e servidores não indígenas, e dos próprios alunos indígenas que não se identificam como tal:

Logo quando eu cheguei aqui, eu percebi um pouco que os “brancos”, eles se acham melhor do que os indígenas só porque tem uma roupa melhor. Eles chamam a gente de “caboco”, uma coisa que eu não gostava dessa palavra, e também “índio” de uma forma desprezível, e isso doía. Percebo que aqui no Instituto eles não esquecem sobre a identidade indígena, mas acho que ainda faltam mais coisas voltadas para os indígenas, principalmente por parte dos próprios alunos indígenas, para começar a valorizar ainda mais a nossa cultura, porque ainda é pouco. Eu vejo aqui que tem muitos alunos indígenas que não querem ser visto como indígenas (entrevista 2018).

A vivência nas atividades culturais indígenas sempre foi presente para as duas alunas do Anigal. Isso contribuiu para o interesse em participar do projeto de músicas indígenas e suas contribuições.

Eu sempre como estava envolvida em tudo lá na minha comunidade, participando, contribuindo, aí quando fiquei sabendo que ia ter um grupo de músicas indígenas e de parichara, eu quis logo entrar. E é isso que os líderes da nossa comunidade gostariam de ver: é que a gente participe desses grupos e valorize nossa cultura. Aqui, a maioria dos professores, eles adaptam a metodologia para os nossos conhecimentos e nossa identidade e dificuldade, mas alguns não dão nem a mínima, não quer saber, porque também a maioria dos servidores aqui são “brancos” (L.M entrevista 2018).

Na entrevista com L.T, ela afirma:

Antes de vir estudar aqui no Instituto eu já participava dos encontros indígenas na mangueira, e sempre a gente dançava parichara. Na escola da minha comunidade acho que abordava bem mais sobre os temas indígenas do que aqui no Instituto; sempre nas aulas de artes a gente fazia cocar indígena, pulseira; aqui tem, mas não como lá, porque lá já é uma comunidade indígena. Eu entrei no grupo de Parichara daqui do Instituto porque eu gosto, eu sei cantar música indígena, eu sempre cantava na minha comunidade. Eu estudei macuxi desde o início de quando comecei a estudar na escola (entrevista 2018).

Mesmo com todas as dificuldades, L.M acredita que fez a melhor escolha: sonha em cursar medicina, e ajudar a sua comunidade; porém, ela não tem o incentivo que gostaria da própria comunidade.

Estudando aqui eu vejo que eu consigo mais conhecimentos; então, eu comparo a minha escola antiga, porque não tinha tanto conhecimento; quando cheguei aqui tinha pouco conhecimento; aí, na maior parte do meu primeiro ano fiquei perdida; aí fui me aprofundando e agora estou com mais conhecimentos. Depois que eu concluir o técnico aqui, eu pretendo é entrar logo na faculdade de medicina e voltar para minha comunidade, para ajudar a minha comunidade, porque lá vai precisar porque estão fazendo um posto de saúde, mas só que pelo o que eu vejo, a comunidade não quer ajudar com essas pessoas que querem contribuir; eu vejo que sendo assim nem vale a pena estudar para querer ajudar na comunidade, sendo que ela não te apoia; mesmo você sendo moradora de lá, o povo não reconhece; e o segundo plano é fazer o curso superior aqui mesmo no Instituto (entrevista 2018).

Alguns alunos já participavam nas escolas de suas comunidades indígenas dos corais. Esse é o caso do aluno macuxi L.F, aluno do terceiro ano do Curso Técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio, morador da comunidade Três corações. L. F explica que:

Antes de vir para o Instituto, eu cantava no coral indígena da escola dos Três Corações. Lá na escola a gente aprendia também a língua materna; eu escolhi fazer wapichana, só que no coral a gente cantava em macuxi. Aqui eu quis participar do grupo de músicas indígena por causa da cultura e também da curiosidade, porque sabia que a gente ia viajar (entrevista 2018).

Como alguns alunos não sabiam pronunciar as palavras, ou cantar na língua macuxi ou wapichana, os primeiros ensaios do grupo parichara aconteceram na sala de música, onde foi escrito no quadro a letra da música, e os alunos que sabiam a pronúncia ensinavam aos que não sabiam. Depois, foi passada a melodia da música, com o auxílio da gravação de um CD feito por indígenas da comunidade do Maturuca. O que facilitou foi o fato de o encarte deste CD possuir a letra da música na língua indígena e sua tradução para o português. Outras músicas que não tinham no CD eram transmitidas oralmente.



**Figura 6.** Ensaio na Sala de Música do CAM

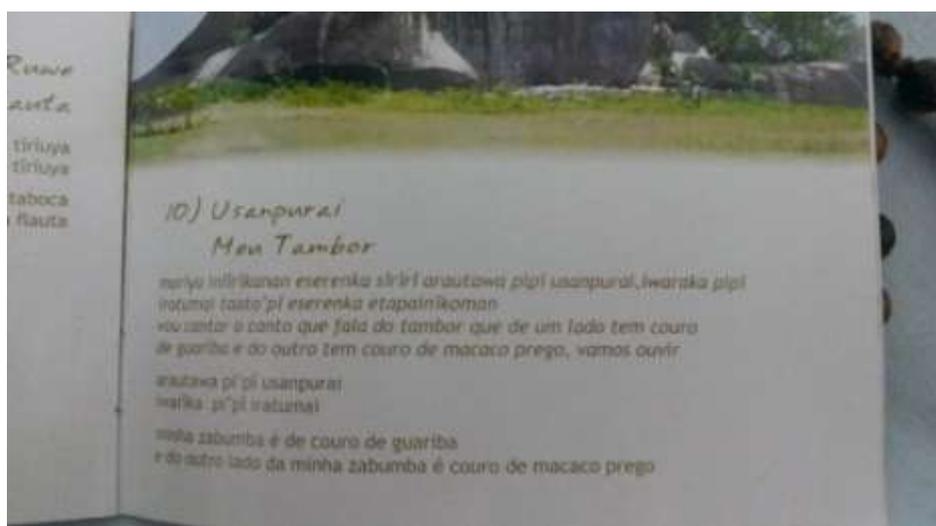
Fonte: Autor, 2018.

*“Nas grandes festas Makuxi, os visitantes entram na aldeia anfitriã cantando e dançando Parichara. Os anfitriões, por sua vez, recebem os visitantes cantando e dançando Tukui”* (CD - Makuxi Serenkato’).

O CD Makuxi Serenkato’, que foi disponibilizado por uma das alunas do grupo parichara para a audição e leitura das músicas, foi gravado por cantores e músicos makuxi na comunidade Maturuca, em janeiro de 2005. Possui cantos Parichara e Tukui. Os cantos são de autoria desconhecida, e foram ensinados de geração em geração.

A maioria das músicas que o grupo parichara canta são as que estão gravadas no CD Makuxi Serenkato’. Outras são passadas oralmente, principalmente as músicas wapichana. A diferença do makuxi para o wapichana não está apenas na língua: a maneira de dançar e de vestir também são diferentes, assim como dos outros povos.





**Figura 7.** CD Makuxi Serenkato', capa e parte interna.  
Fonte: Autor, 2018.

Muitos estudantes indígenas gostam de transmitir o conhecimento da sua cultura para os outros alunos. Querem sempre aprender as músicas indígenas que não sabem, e ensinar as músicas que já sabem. Isso é o que relata a aluna macuxi K. R, de 15 anos, que está no segundo ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio em regime de alternância:

Eu participo do grupo parichara aqui porque sempre gostei de participar dos eventos indígenas, não indígenas, e o parichara, ele é importante para mim; eu gosto muito de participar; eu gosto de dançar, de cantar, de ensinar a dançar, gosto de aprender as outras músicas em macuxi que eu não sei; as que eu sei eu ensino às pessoas: o jeito de pronunciar; não só é porque eu vim de uma comunidade; eu participo porque eu gosto, não é só por uma curiosidade, é porque faz parte da minha cultura. Onde eu estudava, eu participava dos eventos indígenas, dançava nos grupos de parichara, fazia pulseira, cocar e brinco. A gente ia para as outras comunidades fazer apresentações e levava tudo que a gente fazia, e até hoje a gente leva. Na minha comunidade, quando tem algum festejo durante a noite, sempre toca forró, e durante o dia a gente fica cantando, brincando, faz alguma dramatização. Isso tudo voltado mais para a cultura indígena (entrevista 2018).

K. R mora na comunidade indígena “Canta Galo”, que fica a mais de trezentos quilômetros do Campus Amajari. Como ela é da turma de alternância, passa quinze dias no CAM e quinze dias na sua comunidade. Ela explica que teve que vir para o Campus Amajari por não ter o ensino médio na sua comunidade, e fala sobre as dificuldades em se estudar fora de uma comunidade indígena:

Nasci no hospital São Camilo, na comunidade indígena Barro, na região do Surumu, que faz parte da Raposa Serra do Sol. Sou da etnia macuxi, sendo que meu pai é

taurepang e minha mãe é macuxi. A comunidade onde moro é Canta Galo, que fica mais de trezentos quilômetros daqui do Instituto. Eu vim estudar aqui porque fiquei sabendo do meu primo que falou que ele queria estudar aqui, e ele me explicou como era tudo aqui, que funcionava como um internato e na minha comunidade só tinha até o nono ano e eu tinha que sair para algum lugar para estudar, aí minha mãe queria que eu fosse estudar no Contão, que é a comunidade mais próxima da minha que tem o ensino médio, aí eu disse para ela que queria estudar aqui no Instituto. Aí lá Contão teve uma reunião com os pais dos alunos que queriam colocar os filhos para estudar aqui, e foram uns servidores do Instituto para explicar como funcionava tudo, como era as regras. Aí minha mãe fez minha inscrição e eu fiquei feliz porque eu queria conhecer mais coisas, porque onde eu estudava não tinha essas disciplinas que eu estudo aqui, porque lá tinha as disciplinas básicas, mais a língua materna que eu fiz macuxi desde quando comecei a estudar até o nono ano. No meu primeiro ano aqui a única coisa que eu senti falta foi de casa e da família, porque era a minha primeira vez longe da minha família; passar mais de quinze dias longe; e hoje em dia já estou acostumada; sofri muito no alojamento, aí chorava, queria desistir no começo, só que aí muitas pessoas vieram falar comigo para eu ficar, porque se eu desistisse eu não ia encontrar outra escola como essa; aí coloquei isso na minha cabeça, e pronto, e falei que eu ia conseguir. No ano passado, quando eu cheguei aqui ,era tudo bem diferente; teve algumas alunas que estudavam aqui e que moravam no alojamento; elas mesmo sendo indígenas, elas falavam mal da nossa turma, porque todo mundo da nossa turma é indígena, e aquilo me magoou porque se ela também é indígena, está na face dela escrito que ela também é índia, não tem como se esconder da etnia macuxi; elas eram indígenas, só que a etnia dela deve ser outra, acho que pode ser taurepang, wapichana, wai wai, mas eu sou indígena e não nego minha cultura, eu sou indígena, está na minha face, eu não vou mentir; aí elas falavam da nossa turma “aqueles índios”; aí eu não estava nem aí se ficassem com preconceito com a nossa turma, porque a gente é índio mesmo; é tanto que a gente quase não se envolve muito com as outras turmas, porque somos mais fechados; até que agora que começamos a nos envolver com as outras pessoas. Aqui dentro a Professora Pierlangela, ela é wapichana; sempre quando ela está na frente de alguma mesa de autoridades ela fala sobre a questão indígena, e algumas pessoas que são indígenas se sentem acolhidas e a gente se sente bem, mas também tem outras pessoas que ficam falando “ah, tinha que ser índio”. Acho que nem todos os professores abordam sobre as questões indígenas aqui no campus, mas tem alguns que gostam de trabalhar com esse tema sim; tem o professor Wilson, o professor que entrou agora, o João Vitor, ele sempre quis aprender com a gente algumas palavras em macuxi; a professora Jacinta e o professor Lucas Correia; acho que são esses que se interessaram sobre a nossa cultura. E tem alguns outros servidores também, até mesmo os terceirizados, que sempre pergunta algumas palavras de como se diz em macuxi. Estudar aqui para mim está sendo muito importante porque no Canta Galo eu aprendi o que tinha para eu aprender lá, e aqui eu já aprendi muito mais coisas. E quando eu terminar aqui, o meu sonho é ser técnica em enfermagem; se não der certo, eu vou fazer agronomia, e eu quero sempre continuar estudando mais na universidade (entrevista 2018).

Depois que os alunos aprendem a cantar as músicas, a segunda parte é a dança. Os próprios alunos indígenas montam a formação, sendo: três filas (todas formadas por casais), uma no centro e duas nas laterais; essas filas se encontram e formam um círculo com todos de mãos dadas. O grupo que participa do parichara são trinta alunos, mas quando acontecem os ensaios no local de convivência do CAM - chamado carinhosamente de “malocão”-, esse número dobra, pois o parichara é democrático, todos podem participar: indígenas e não indígenas, brasileiros e venezuelanos. O interessante é que muitos alunos não indígenas acabam entrando na roda por curiosidade, e acabam gostando; e sempre que acontecem apresentações no CAM, eles participam. Observamos nas fotos seguintes um ensaio só com o grupo parichara no ginásio, onde percebemos a formação inicial da dança; e outro no malocão, com mais alunos.



**Figura 8.** Ensaio do Grupo Parichara no Ginásio - formação inicial  
Fonte: Autor, 2018.



**Figura 9.** Ensaio do grupo parichara no malocão  
Fonte: Autor, 2018.

O que os alunos indígenas realmente precisam não é de um professor que ensine a eles a sua própria cultura. Querem apenas um apoio, um incentivo sobre a importância da valorização da sua cultura; querem se sentir em casa, fazendo aquilo que gostam. Para isso, precisam de espaço dentro do ambiente escolar; não de espaço físico, mas de espaço intelectual, onde possam discutir sobre os seus valores e a importância de seus saberes e seu conhecimento para a sociedade.

A “educação” proposta pelos colonizadores aos povos indígenas foi uma educação sem respeito às diferenças culturais de cada povo indígena, voltada apenas para impor os padrões sociais que iriam beneficiar aos não índios. Os indígenas aprenderam a conviver com

outros grupos pertencentes a outras etnias, o que raramente acontecia. É muito comum encontrarmos alunos descendentes de duas etnias diferentes. No grupo de parichara do CAM não é necessário discutir sobre valores culturais, porque, observando o grupo, aprendemos muito. São indígenas de várias etnias diferentes, um aprendendo a língua, a dança a música do outro, e ensinando também para os não indígenas brasileiros e venezuelanos. Tudo isso de forma espontânea e voluntária, sem que ninguém seja obrigado a nada, sem valer nota em nenhuma disciplina. Assim, os conhecimentos se unem para que haja uma relação de harmonia entre os diferentes grupos.

A aluna do primeiro ano do Curso Técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio Y. Y ainda tem grande dificuldade em falar português. Veio de uma comunidade distante, e praticamente isolada, onde só falam a língua indígena Taurepang. Nasceu em uma comunidade indígena na Venezuela, divisa com o Brasil, e se mudou ainda pequena para o Brasil. Eis seu relato:

Sou taurepang, nasci em casa mesmo, em uma comunidade Indígena da Venezuela chamada Waramasen, e fui crescendo lá. Minha mãe é guianesa, na verdade ela é mistura com os três, venezuelana, brasileira e guianesa, porque a família dela mora em todos os lugares, e meu pai é indígena brasileiro. Fiquei nessa comunidade até os sete anos, depois meu pai foi buscar a gente para trazer para o Brasil para estudar. Lá na Venezuela eu falava só Taurepang e espanhol; quando eu vim para o Brasil, fui esquecendo o espanhol e fiquei falando só mais taurepang e um pouco de português; até hoje eu não sei falar muito bem português. A primeira comunidade que fiquei aqui no Brasil foi a Sakau Mutá, na terra indígena do Alto São Marcos; aí meu pai tirou a gente de lá também porque lá era muito difícil, não dava para passar merenda por lá, tinha que passar pela Venezuela, não tinha como passar pelo mato, porque não tinha estrada; e por causa disso, a gente saiu de lá, e mudamos de comunidade de novo e fomos para essa comunidade que estou agora que é a Tarau Paru, que também é da Terra indígena de Alto São Marcos. Essa fica bem na fronteira mesmo, era uma comunidade bem pequenininha, foi a gente que começou a escola lá; erámos só cinco crianças estudando, parecia que não era escola, era só uma casa mesmo, a gente dormia e estudava no mesmo lugar. Na minha comunidade eu não participava de nenhum um evento indígena, porque ainda era uma escola nova e não tinha; quando chegou uma professora nova, ela começou a levar a gente para conhecer outros lugares; o primeiro passeio a gente foi para o quartel lá em Pacaraima; conhecemos tudo, porque a gente nunca tinha ido para Pacaraima; aí a gente começou a entender assim essas coisas do exército. Já o ensino fundamental, eu tive que estudar um ano na Comunidade Boca da Mata, que também é no São Marcos, foi sexto ano. Lá eu não entendia o português, porque eu só falava na minha língua e espanhol; aí todo mundo olhava para mim porque eu era calada; na hora que eu cheguei todo mundo ficou olhando para mim, porque eu não falava nada, e eu não entendia nada; toda vez que eles falavam comigo eu não respondia, porque eu não entendia; aí depois eu comecei a entender e depois virou tipo a minha língua; só escutando; eu comecei escutar e comecei a entender, mas eu não falava, eu não falava direito, eu já tinha onze anos; então eu comecei a aprender só escutando eles falando. Nessa escola da Boca da Mata eu comecei a participar de reuniões indígenas, só que eu não entendia nada e me dava sono, porque eu não entendia nada do que eles estavam falando. A professora mandava a gente fazer relatório e eu não fazia nada, porque eu não entendia nada. Depois eu comecei a participar, comecei a gostar das reuniões, dos encontros de jovens, das reuniões dos professores indígenas muitas vezes. Então eu comecei a gostar de ouvir as reuniões, e até hoje eu gosto, e quando têm pessoas falando, eu já quero pedir silêncio, porque atrapalha. Depois tive que mudar para a escola Santa Rosa, que já é na Raposa Serra do Sol, porque eu fui morar com minha Tia; aí eu estudei dois anos lá; nessa comunidade que eu comecei a falar português; tinha uma menina que queria aprender a falar na minha língua, ela queria me ensinar a falar português; aí eu comecei a aprender mais com ela, e toda vez que ela falava eu conversava com ela em português; aí depois eu saí de lá, porque minha prima tinha engravidado. Aí depois eu voltei a estudar na minha comunidade até terminar. Nos festejos da minha comunidade toca merengue, tem salsa, tem música da banda calypso, reggaeton e forró; é tudo misturado, música da

Venezuela e do Brasil, igual à língua lá; eles falam português, inglês, espanhol, taurepang, kamarakoto e ainda tem outras línguas que entraram na minha comunidade. Eu fiquei sabendo daqui do Instituto porque conhecia um menino que estudava aqui, e a irmã dele trabalhava lá na minha comunidade; ela dava aula para a gente, e já tinha me convidado para estudar na comunidade dela, mas só que a irmã dela falou para eu vim para estudar aqui, porque tinha abrido inscrição, e aí ela também falou para eu vim estudar aqui porque aqui seria bom; aí eu pedi para minha mãe, mas ela não queria deixar, e aí eu fiquei triste; aí eu perguntei para ela “onde eu vou estudar?” porque eu não queria estudar em Pacaraima, porque eles iam fechar a barreira com a Venezuela e não ia dá para passar, e também é muito difícil pegar transporte; aí ela acabou deixando, e depois eu fiquei com medo de vir porque era muito longe; eu ainda orei para não sair meu nome porque tinha muita gente inscrita; aí fiquei pensando se iria dá certo; acabei me arrependendo de querer vir para cá, porque ia ficar longe da minha mãe e ela ficou preocupada de acontecer alguma coisa comigo. Então quando saiu meu nome eu me assustei, fiquei feliz, mas triste também porque eu ia deixar a minha família longe, depois que eu vim, eu gostei da escola quando cheguei aqui, eles ensinam mais, abrem mais a nossa inteligência. Eu só conhecia uma menina daqui que é de Pacaraima, ela me mostrou o alojamento e perguntou se eu queria ficar no quarto dela e eu disse que sim; eu só conhecia ela; eu vi outras meninas lá e só disse oi para elas. Quando fui para a sala de aula, eu achei tudo estranho porque eu nunca tinha estudado com alunos brancos, era só com indígenas mesmo; aí eu ficava com vergonha, eu achava que eles eram ignorantes, mas só que não foram, eles também são igual a gente. Aqui eu acho difícil ter que explicar em português, eu não consigo direito; eu posso até entender, mas não consigo falar direito; isso que mais me atrapalha, e também a distância da minha casa. Já no alojamento é bacana, é tipo como a gente tá em casa mesmo, tem as meninas, elas são tipo as minhas irmãs. Aqui eu nunca tive problema por ser indígena, de sofrer algum tipo de preconceito. Acho que os professores daqui gostam de conviver com os indígenas, porque se eles não gostassem da cultura indígena, eles não iam aceitar a gente; parece que eles gostam sim. Eu participei do grupo parichara porque é minha cultura, eu cresci em comunidade indígena, meus pais são indígenas, então eu tenho que levar minha cultura, eu tenho que crescer ela, eu não posso esquecer ela porque ela é a minha vida, eu cresci assim, faz parte da minha vida. Depois que eu terminar aqui eu quero fazer medicina, estudar para poder ajudar a minha mãe, porque ela já está velhinha; aí quero fazer uma casa para ela (entrevista 2018).

A aluna E. L, que está no primeiro ano do Curso Técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio, é da etnia macuxi, mas cresceu em uma comunidade onde a maioria são taurepangues. Ela relata sobre as suas experiências nos eventos nos quais participava antes de ingressar no Instituto, e dá sua opinião sobre como é abordada a cultura indígena no Campus Amajari:

Nasci em Boa Vista, minha etnia é macuxi e me criei na comunidade Indígena do Mutum na Raposa Serra do Sol; só que lá tem mais é Taurepang; aí depois fui para a comunidade do Napoleão, que fica a 275 quilômetros daqui, que também é na Raposa Serra do Sol. Lá eu já participei muitas vezes dos eventos indígenas, de Assembleia estadual que tem no Caracaranã, encontro dos jovens, eu sempre dançava e cantava, tanto no Mutum como no Napoleão. Nos eventos lá na nossa comunidade tem parichara à noite, também nas apresentações; diferente de outras comunidades que só tocam forró, mas também não é sempre que tem parichara; tem outras músicas, principalmente o forró e sertanejo. Eu vim estudar aqui no Instituto porque meu irmão já estudava aqui, e disse que aqui era bom, e lá na minha comunidade não tem tanta aula igual tem aqui, e eu não estudava direito, e ia ficar ruim para mim; eu ia terminar o terceiro ano como se não soubesse de nada; aí o meu irmão que me influenciou para vir. Aqui o problema que tenho é que sinto muito sono na sala de aula, não acostumei no começo em ter aula em tempo integral, mas agora já estou me acostumando. Nunca sofri, nem presenciei algum tipo de preconceito contra os indígenas. Sempre estão falando sobre os valores indígenas,

acho isso bom e importante. Entrei no grupo de parichara porque eu sempre gostei de dançar parichara, e isso é a minha cultura, e eu não quero deixar, eu amo dançar parichara e cantar as músicas indígenas, só que tenho vergonha de cantar na frente de todo mundo. Acho que aqui a maioria dos professores não tem interesse sobre as culturas indígenas, só você e mais outros poucos que mostram gostar (entrevista 2018).

Todo ano acontecem as assembleias indígenas no lago do Caracaranã, que fica no Município de Normandia. Todas as comunidades indígenas de Roraima são convidadas a participar. Neste ano (2018), o grupo de parichara do IF-CAM foi convidado para participar da 5ª Assembleia Estadual da Juventude Indígena de Roraima, com o tema: “**juventude unida fortalecendo a memória e trajetória do movimento indígena**”, nos dias 25, 26 e 27 de maio, no Centro Regional Lago Caracaranã, região da Raposa, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, local onde acontecem os grandes eventos dos povos indígenas de Roraima. O evento foi realizado pelo CIR, e articulado pelos jovens indígenas coordenadores regionais. Participaram mais de 800 jovens indígenas de várias regiões do estado de Roraima.



**Figura 10.** 5ª Assembleia Estadual da Juventude Indígena de Roraima - Centro Regional Lago Caracaranã  
Fonte: Autor, 2018.

Os alunos, além de fazerem apresentações culturais, participaram de palestras, mesas temáticas. Alguns alunos fizeram parte da mesa de debates sobre questões indígenas, e puderam contar suas experiências de como é morar e estudar fora da sua comunidade.



**Figura 11.** Grupo parichara do CAM dançando com grupos de outras comunidades  
Fonte: Autor, 2018.



**Figura 12.** Grupo parichara do CAM no Centro Regional Lago Caracaranã  
Fonte: Autor, 2018.



**Figura 13.** Grupo Parichara do CAM no Lago Caracaranã

Fonte: Autor, 2018.

Muitos alunos indígenas que nunca moraram em comunidades tiveram a oportunidade de participar e conhecer um pouco mais sobre a cultura dos seus povos. A aluna do Curso Superior em Aquicultura, T. S, conta que não sabia o que era o parichara, mesmo sendo indígena e morando próximo de várias comunidades indígenas:

Nasci em Boa Vista, mas me criei no Amajari, minha mãe é indígena da etnia macuxi e meu pai não é indígena, nunca morei em comunidade, só a minha mãe que já. Já morei em uma fazenda que fica próxima do Anigal, que é uma comunidade. Já fui a um festejo indígena, mas o que mais tocava era forró; era um festejo dentro de uma comunidade indígena, mas não tinha nada voltado para a cultura indígena. Eu sempre estudei aqui na Vila Brasil, na escola Ieda da Silva Amorim, onde fiz o primário e depois fui para a Escola Estadual Ovídio Dias. A maioria dos meus colegas nessas escolas também eram indígenas, porque aqui por perto tem muitas comunidades indígenas, mas praticamente não existiam muitos eventos nessas escolas voltados para a questão indígena; tinha mesmo só a comemoração do dia do índio, que faziam desfile, algumas comidas típicas e as bebidas, mas era só um dia. Eu fui estudar no Instituto porque quando começou as primeiras aulas do Instituto eram lá na Ovídio, onde eu estudava, porque eles ainda não tinham o prédio que tem hoje, e aí a gente percebeu que os professores eram melhores, e os meus pais queriam que eu fosse estudar aqui. Tive muita dificuldade quando comecei a estudar aqui porque não era acostumada a estudar em tempo integral e achava isso muito cansativo, e então com o tempo fui me acostumando. Quando vim estudar aqui percebi que tinha mais alunos de fora, de comunidades mais distantes que não estudavam na Ovídio, porque antes a gente só conhecia os alunos da Ovídio, sempre eram os mesmos, e aqui no Instituto apareceram alunos de todo lugar de Roraima, até alunos que moram em Boa Vista vieram estudar aqui, e também da Venezuela. No Instituto eu comecei a participar do grupo parichara porque tive curiosidade de participar, porque eu nem sabia o que era o parichara; mesmo sendo indígena, eu nunca tinha visto e nem sabia o que era, porque eu também não saía muito de casa (entrevista 2018).

Para I. P, aluna macuxi do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, mesmo sem nunca ter residido em uma comunidade indígena, ela já presenciou muitas coisas sobre a cultura indígena, e relata a diferença na abordagem sobre a valorização indígena nas escolas onde já estudou de como é no CAM:

Nasci em Boa vista, mas meus pais moravam na Comunidade dos Três Corações, que fica aqui no Amajari; aí depois que minha mãe me teve, quando ela voltou fui morar em uma fazenda; eu mesma nunca morei em comunidade indígena. A fazenda que a gente ficava era próxima de uma comunidade indígena, mas lá não era da comunidade. Minha mãe é macuxi, eu não conheço meu pai, mas minha mãe disse que ele também é indígena. O meu primário fiz no Município do Cantá, que fica perto de Boa Vista; lá eu já presenciei os festejos da Comunidade Indígena da Malacacheta; eu participava dos desfiles, tinha também os jogos indígenas e as comidas típicas, e à noite era uma festa normal que tocava forró. No quinto ano eu fui estudar em Boa Vista, e lá eu era uma das poucas indígenas que tinha na escola, só que isso era normal, eu não era tratada diferente por ser indígena, mas também eles não abordavam nada sobre os indígenas, nem o dia do índio tinha por lá. Só estudei um ano nessa escola; aí viemos para Amajari para estudar na Ovídio; aí percebi que na Ovídio a maioria era todos indígenas. Lá na Ovídio o que eu lembro que eles faziam era só o dia do índio, mas eles não faziam palestra sobre a identidade indígena, incentivar os jovens a se aceitar como indígena, essa coisas eles não faziam. Eu fui para o Instituto porque já tinha meu irmão que estudava aqui no Campus e ele sempre falava para mim que seria melhor eu estudar no Instituto, porque teria um ensino de melhor qualidade, e quando eu cheguei aqui realmente era como ele falava, o ensino era bem melhor. Só tive que me adaptar ao estudo em tempo integral, porque eu não estava acostumada. O que eu percebo sobre a convivência dos alunos indígenas com os alunos não indígenas é mais bagunça de chamar de caboco, mas não vejo isso como um preconceito ou brincadeira de mau gosto, porque até entre nós indígenas falamos isso um para o outro, mas tem alguns que acabam levando a sério e se sentem meio constrangidos. Em relação aos servidores, eu acho que todos são tratados com igualdade. Desde que entrei no Instituto eu percebo que sempre tem alguma coisa sobre os indígenas. Nos eventos tem as participações de alguns grupos que vêm das comunidades indígenas apresentarem, têm algumas palestras e oficinas com temas voltados para os indígenas. Eu já participei desfilando a beleza indígena, e também do grupo de parichara aqui no Instituto, porque eu sempre gostei de dançar; então eu quis entrar no grupo (entrevista 2018).

Uma das alunas não indígenas é do primeiro ano do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. T. C conta como está sendo essa experiência em estudar em um ambiente de ensino com muitos alunos indígenas, e de participar do grupo parichara.

Nasci na cidade de Pacaraima, e em todas as escolas que já havia estudado nenhuma ensinava a cultura indígena ou algo relacionado aos povos indígenas. Agora estou podendo viver essa experiência aqui no Campus Amajari. De início, quando fiquei sabendo que haveria dança parichara, eu aceitei logo, sem pensar duas vezes, pois envolvia dança e eu sou apaixonada por dança. Essa experiência foi muito interessante e inovadora para mim, porque além de não saber as danças indígenas, também não sabia falar nenhuma língua indígena; então, quando começaram os ensaios eu me apaixonei por parichara, pois é uma cultura muito linda que deve ser valorizada. No início entrei apenas por curiosidade, mas agora que conheço essa cultura, o motivo que me motiva a continuar é mostrar à sociedade preconceituosa o valor e a importância da cultura indígena. Acho muito importante o CAM realizar esses projetos voltados para a cultura indígena; assim ela se torna mais valorizada. U-Waakiri amêrê Parichara! “eu te amo parichara!” (entrevista 2018).

M. W, aluna do terceiro ano do Curso Técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio, já participou como bolsista do Projeto PBAEX – A valorização das Culturas Musicais Indígenas, e também participa do grupo parichara. Ela relata toda sua trajetória até a chegada

ao CAM; fala sobre as dificuldades e benefícios que encontrou no Instituto, e porque sempre participou de movimentos indígenas:

Meu pai é Wapichana e minha mãe é Macuxi. Eu me considero Wapichana, que é o que está no meu RANI. Nasci em Boa Vista, depois de uns meses fui morar em uma fazenda perto da Comunidade Raimundão, que fica no Alto Alegre, e depois de certo tempo fui morar na comunidade do Raimundão com meu pai, onde eu comecei a estudar e fiquei até o oitavo ano; no nono ano eu fui morar com a minha mãe no sucuba que é em outra comunidade também no Alto Alegre. Sempre participei de eventos indígenas na minha comunidade, praticamente desde quando eu nasci, porque meu pai e minha mãe sempre foram do movimento indígena. Minha mãe começou a participar dos movimentos indígenas com 12 anos, e desde quando nasci meu pai me pintava e minha mãe me levava na tipoia para os eventos, e quando já era um pouquinho maior já desfilava e dançava parichara. Meu pai e minha mãe sempre me deram aulas de língua indígena; minha mãe de macuxi e meu pai de Wapichana. Na minha comunidade até hoje eles valorizam muito a cultura, além dos eventos que já tinha lá agora tem o festejo do parichara. Na minha comunidade, a questão da cultura indígena, ela sempre foi trabalhada em conjunto, tanto da comunidade, como da escola, da saúde sempre foi tudo muito junto. Com um tempo, isso agora está mudando; antigamente era bem mais; antes eles sempre recebiam os visitantes com parichara; os passes eram todos iguais, todo mundo em um só gingado, todo mundo com saias de fibra, tinha muita damurida, caxiri, beiju e muita farinha. Hoje em dia se alguém chegar lá, eles dançam o parichara com roupa normal, sem trajes indígenas, têm vergonha de se pintar, de cantar; só uns dois ou três que cantam. Eu vim estudar aqui porque a minha mãe sabendo em um dos movimentos indígenas que estavam abertas as inscrições para novas turmas aqui do Instituto; então ela me perguntou se eu queria vir estudar aqui e eu não pensei duas vezes: sempre quis sair da comunidade; eu sempre morei lá, gosto de lá, mas não é o futuro que eu queria; sempre tive vontade de estudar, e essa era a minha grande oportunidade de sair da comunidade e tentar algo melhor para a minha vida; então conversei com meu pai e ele me deu muito apoio e começou a correr atrás da documentação para fazer a minha inscrição e fez de tudo para eu poder vir. Nesse período o meu pai estava desempregado e quase não consegue o dinheiro para pagar as passagens, porque temos que ir de Alto Alegre para Boa Vista e de Boa Vista que vem para cá; a gente teve que pedir carona até Boa Vista porque o dinheiro não dava. Chegando aqui, a maior dificuldade que senti foi ficar longe do meu pai. No primeiro dia eu chorei muito, não quis deixar ele ir embora e me deixar aqui, corri atrás dele para ele não ir, até que me acalmei. Logo quando cheguei aqui o grande benefício que percebi que teria foi em relação à estrutura, porque quando eu estudava na comunidade eu estudava debaixo de um pé de mangueira, e quando chovia a gente corria para debaixo do malocão ou tinha que ir para a casa de alguém, e qualquer lugar que agente achava a gente dava um jeito de estudar; então, o primeiro benefício que eu percebi estudando aqui seria a estrutura, sem contar que a maioria dos professores nos proporcionam um ensino de qualidade, nos preparam para o vestibular e fazem a gente se sentir em casa. Também participei de projetos e recebi bolsas. As maiores dificuldades que tive foi o convívio com os alunos da minha turma; a maioria é indígena, porém, muitos não se aceitam, se declaram como tal, eles mesmos ficam com brincadeiras sem graça e o preconceito; na visão deles, a gente é diferente, não é normal, a gente é selvagem ou bicho do mato, algo do tipo; só que em nenhum momento eu abaixei a minha cabeça e quis esconder a minha origem de onde eu vim, como eu vim, o que eu passei. Nesse momento eu encontrei vários servidores que se preocuparam com essa questão, mas também encontrei alguns servidores que não estavam nem aí para essa situação, e eu sempre achei que isso deveria ser cortado desde o início. Eu acabei conquistando o meu respeito em sala de aula no momento em que eu me esforcei e mostrei para todo mundo que índio não é tudo o que eles pensam; que índio também é inteligente, sabe estudar, tem futuro e quer alguma coisa; e eu mostrei para eles que mesmo vindo de uma comunidade, eu era inteligente e capaz. Sobre a questão indígena aqui no Campus, percebo que eles falam muito, mas muitas vezes só falam e não fazem nada, porque uma vez no ano tem algo realmente prático com os povos indígenas,

que é a semana dos povos indígenas; então, é o único momento realmente que todos se lembram dos índios, ou quando precisam de alguma coisa, uma apresentação, aí eles chamam nosso grupo para participar, ou então trazem de alguma comunidade; igual tem índios que só querem ser índios quando tem um vestibular indígena, quando querem alguma declaração do tuxaua, quando querem o RANI para se beneficiar de alguma coisa. Acho que aqui a questão indígena é tratado de forma superficial. Aqui também tem muito desinteresse dos alunos, muitas vezes acontece as coisas e eles não se interessam em querer participar. Acho que a única pessoa que sempre está aprofundando e desenvolvendo atividades desde quando chegou aqui foi o senhor, pelo menos é o único que vejo que está sempre envolvido com a questão indígena. Aqui temos o senhor como espelho, que está tentando preservar a nossa cultura. Eu sempre me perguntava para o meu pai o que era ser índio, e queria saber por que chamava a gente de índio, qual a diferença;, e aí ele sempre me falava quando você crescer você vai saber; e aí realmente, com o tempo eu comecei a entender o que é ser índio. Na sociedade não somos tão aceitos, e o que mais me fez participar dos movimentos indígenas aqui no Campus, fazer projetos voltados para a valorização da cultura indígena, ser sua bolsista e participar do grupo parichara, independente de tudo, é porque está aqui dentro faz parte de mim, é minha vida, minha história, cada pedaço cada detalhe meu, gosto de falar, dar minha opinião, e o principal motivo de participar e querer participar mais e mais é o preconceito com meu povo; eu fico muito doída quando vejo algum parente meu passando por discriminação por ser índio, e eu quero mostrar que não assim, isso vem do meu coração, eu não sinto preguiça de participar desses movimentos. Eu pretendo terminar o Curso Técnico e em Aquicultura e continuar estudando aqui no Curso Superior em Aquicultura, e também quero fazer engenharia de pesca ou zootecnia; quero colocar tudo que eu aprendi em prática; quero muito também voltar para a minha comunidade para ajudar; lá eles necessitam muito (entrevista 2018).

Precisamos conviver mais próximos dos nossos alunos e poder entender realmente qual a sua realidade. Observar é um fator muito esquecido por muitos docentes, que estão preocupados em transmitir um conhecimento já padronizado, sem testar alternativas, sem perceber que os alunos já podem ter alguma base. Isso não vale apenas para a música, mas sim para todas as disciplinas.

Muitos alunos tinham grandes dificuldades com o ritmo, e não conseguiam acompanhar o grupo na roda, devido à dança do parichara depender totalmente da marcação forte. Com o tempo, foram ganhando ritmo e coordenação motora o suficiente para estarem sempre sincronizados. É gratificante participar de um grupo onde primeiro aprendemos com os alunos para depois compartilhar essa experiência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento sobre uma determinada cultura acontece por meio da vivência e de práticas cotidianas. São as práticas que conferem ao indivíduo uma dinâmica no processo social dentro de uma comunidade. As necessidades dos alunos devem ser conhecidas e respeitadas pelos professores, pois ele é constantemente avaliado por seu aluno. Percebe-se nas falas dos alunos do Curso de Música, que são ao mesmo tempo professores em formação, uma preocupação em querer pesquisar sobre a música indígena de Roraima. Dentro do Curso existe um número significativo de alunos que estão buscando informações sobre a música indígena, partindo da realidade das próprias comunidades indígenas por meio de projetos que fazem parte ou não do Curso de Música, ou por iniciativa própria.

Os relatos dos alunos do IFRR – CAM contando suas experiências vividas em comunidades indígenas deixa claro o quão é importante ter um professor, mesmo que não saiba falar alguma língua indígena, ou que não conheça nada sobre tal cultura, que esteja preparado para aprender com seus alunos, saiba observar e intervir quando for necessário. A cultura indígena não morreu, os alunos indígenas estão espalhados por todo estado de Roraima e precisam de um apoio. Muitos ficam em silêncio, esperando por um apoio de alguém para começar a expressar a sua cultura, aprender a trabalhar com o contexto social. Vai depender não só da formação de um profissional docente, mas também de sua vontade de conhecer o novo e se adaptar a uma nova realidade. Participar do processo de ensino aprendizagem em conjunto com os alunos exige a cooperação entre os membros, e deve-se procurar trabalhar a coletividade e a capacidade de expressão dos indivíduos.

A formação se dá principalmente pela pesquisa. Assim, os alunos cursistas saíram da passividade e deixaram de ser simples objetos de conhecimentos, contemplando os conhecimentos tradicionais de sua própria realidade; transformaram-se em sujeitos da aprendizagem, desenvolvendo competências e habilidades capazes de auxiliá-los nas tomadas de decisões junto à sua formação profissional. Mesmo com atividades que sempre acontecem no CAM voltadas para a questão indígena, muitos alunos ainda afirmam que é pouco para um Campus onde a maioria é indígena. Engana-se aquele que pensa que os jovens indígenas de Roraima não praticam a cultura da sua comunidade. Infelizmente, ela está cada vez mais esquecida, isso é inegável; porém, ela ainda está muito viva, e falta apenas ser valorizada, principalmente nos ambientes de ensino.

A discussão que gerou a pesquisa sobre a valorização das culturas musicais indígenas realizada no Curso Superior de Música da UFRR fez com que os alunos do Curso e, principalmente, os professores retomassem algumas discussões sobre Plano de Curso no que diz respeito à música local, e o quanto precisa pesquisar sobre essa cultura. Percebemos que a música indígena a cada dia passa por um processo de ressignificação, o contato com a cultura não indígena faz com que o modo de vida vá se alterando com rapidez, os mais jovens não têm mais tanto incentivos da comunidade, muitos tuxauas são evangélicos, e, devido à religião, acabam abandonando a cultura materna. Então, a música indígena acaba sendo esquecida e dando espaço para as músicas que estão nas mídias.

Essa situação faz com que a pesquisa sobre as músicas tradicionais indígenas se torne cada vez mais complexa para os graduandos do curso que possuem interesse no assunto. Só depois de conhecer algumas práticas musicais indígenas existirá a possibilidade de analisar os elementos dessas práticas e pesquisá-los. Para isso, é importante explorar a música na sua essência, seja ela levada para dentro da Universidade, por meio de áudios ou grupos das próprias comunidades, ou com aulas nas próprias comunidades. É preciso sair das quatro paredes e conviver com a realidade do estado onde a sociedade está inserida.

Apesar de toda negação e esquecimento que a música indígena vive, pode-se considerar que ela ainda sobrevive, e é um elemento da nossa cultura. Percebe-se a necessidade de levar a música para os cursos de formação de professores para o ensino da música, e também para as escolas, para que haja um conhecimento e empoderamento sobre

sua história. Tendo em vista o parágrafo 2º do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que afirma que o conteúdo programático de história e cultura afro-brasileira e indígena deve abordar “o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (LDB, 2018, p. 21), temos que tomar conhecimento da cultura indígena como personagem de nossa história.

Estudar as culturas dos povos indígenas de Roraima atualmente constituiu-se num grande desafio, devido à mistura das etnias em muitas comunidades, e são poucas as referências e literatura que tratam desses povos, especialmente quando se trata da sua música. Nos múltiplos aspectos revelados pela pesquisa, ficou claro que, apesar da predominância do ensino da música europeia citada pelos alunos no Curso de Música, existe a vontade própria dos alunos e de alguns professores em pesquisar sobre a música indígena de Roraima.

Para Renan Santiago e Ana Ivenicki (2017), pode-se constatar que o conservadorismo e tradicionalismo das academias de Música ainda contribuem para que em tal ambiente vigore um eruditismo, que também é transmitido na musicalidade que transpassa tal ambiente. Nessa perspectiva, a identidade institucional dos cursos parece valorizar a tradição das grandes formas musicais, da formação de músicos virtuosos e da notação musical tradicional. A música elitizada de tradição europeia tende a ser valorizada em detrimento de outras musicalidades. O repertório utilizado na formação de professores (as) pode ser reproduzido na prática docente. Portanto, de um ponto de vista multicultural, argumenta-se que é necessário que uma multiplicidade de gêneros musicais possa estar presente nas Licenciaturas em Música.

Percebe-se que algumas incursões voltadas dentro do Curso de Música na UFRR, acabam acontecendo de iniciativas particulares de alguns professores e de alunos, mas que sem uma ligação direta a Matriz Curricular do Curso. Preocupa o posicionamento de um dos professores entrevistados quando afirma não está interessado na música indígena e que a mesma não se deve transformar em conteúdos curriculares do curso. Isso pode ser reflexo de sua origem e da formação eurocêntrica, um fato preocupante que depõe contra a possibilidade de uma maior aproximação pedagógica e articulação do Curso com a cultura regional.

Concluindo a pesquisa, observa-se que o cenário da cultura musical indígena no Brasil, em geral, é preocupante, porque está em jogo a continuidade não só dos cantos e danças, mas da verdadeira cultura nativa desse país. Isso não só dentro das escolas ou Universidades, mas até mesmo dentro das próprias comunidades indígenas, devido à grande influência da mídia e, principalmente, das igrejas que, em alguns casos, proíbem os antigos rituais, danças e cantos. É importante a implementação de políticas públicas que venham ao encontro da manutenção das culturas indígenas, a fim de evitar a sua total desagregação, especialmente no que diz respeito à sua cultura.

ALBERT, Bruce. **O massacre dos Yanomami de Haxaimu**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). Povos indígenas no Brasil: São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

ALEXANDRE, Thomas Vieira ET al. **Gestão Educacional e Tecnologias**. São Paulo: Avercamp. 2003.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons: um livro para o professor**. São Paulo: Callis, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação do campo: movimentos sociais e formação docente**. Marco Social. Rio de Janeiro, 2010.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Documento homologado pela Portaria nº 1.570**, publicada no D.O.U., de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BERNARDINO, Juliana; COSTA, Cynthia. **Música em todas as escolas. Educar para crescer**. 03/04/2009. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Porto, 1994.

BORGES, Heloisa da Silva. **Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar**. Manaus: Edições UEA Ed. Valer, 2008.

BRASIL. **Lei nº 4.182, de 13 de dezembro de 1962**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/12/1962, página 12933.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 08 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n.159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.

BRASIL. **Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/5/2016, Página 1.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. BRASILIA, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANEN, Ana; PERELI, Giseli de Moura Xavier. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CARVALHO, Avery Milton Veríssimo de. **Índio na Rede: Ciberativismo e Amazônia.** (Dissertação de Mestrado): Universidade de São (2002).

CARVALHO, Fabíola; CARVALHO, Fábio de Almeida. **A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima.** (UNESCO-IESALC), 2008.

CAVALCANTE, Olendina de Carvalho. **A política da memória Saporá.** Campinas, SP, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle.** São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

CRESTANA, Hilara. **Educação Musical E Musicoterapia: Suas Complementaridades.** Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdades Metropolitanas Unidas – Campus Santo Amaro. São Paulo. 2009.

D'ALMADA, Manoel da Gama Lobo. **Descrição Relativa ao Rio Branco, e seu Território.** Revista Trimestral do Instituto Histórico Geográfico e Etnográfico do Brasil. Rio de Janeiro, 1861. v.24.

Diário Oficial da União - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429.

Diário Oficial da União - Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377.

DOS SANTOS, Fernandez Maria Elizabete. **Função do Gestor na Escola Pública.** Revista de Divulgação técnica – científica do ICPG, Vol.3, n.9-jul-dez/2006.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões os povos indígenas no Rio Branco e a colonização.** São Paulo. Paz e Terra. 1ª ed. 1991.

FARAGE, Nádia; SANTILE, Paulo. **História dos índios no Brasil / organização Manuela Carneiro da Cunha.** — São Paulo: Companhia das Letras Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis chateaubriand – Pr. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Apreciação musical como recurso para construção de conhecimento musical.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001.

FREITAS, Aimberê. **Estudos Sociais - Roraima. Geografia e História.** 1ª ed. Corprint Gráfica e Editora Ltda. 1998.

FREITAS, Marcos Antônio Braga de; TORRES, Iraildes Caldas. **Os Filhos de Insikiran: da**

- Maloca à Universidade.** 41º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu – MG, 2017.
- FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- FUKS, Rosa. **Formação em música - A formação da identidade do professor de música; do passado ao presente, linhas de continuidade e descontinuidade.** In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3,1994, Salvador. Anais. Salvador: ABEM, 1994. p.161-183.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. -9. reimpr.- São Paulo: Atlas, 2007.
- HENTSCHKE, Liane. **Educação Musical em Países de Línguas Neolatinas.** Ufrgs Universidade Federal. Rio Grande do Sul. 1993.
- JAEGER, G. **Livro terceiro,** 1996.
- KLEBER, Magali. In COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana; QUEEN, Mariana. **Música na escola – educar para crescer.** Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml> Acesso em 20 de novembro de 2017.
- KOELLREUTTER, Hans J. **O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais: uma nova proposta de ensino musical.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Música, São João del Rei, 1985.
- LAURIOLA, Elaine Moreira. **Ye'kwana** - Instituto Socioambiental. 2003.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização.** 2ª ed. SP: Cortez, 2005.
- LOUREIRO, Alícia Maria A. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório.** Belo Horizonte: Mestrado em Educação da PUC/Minas, 2001.
- MARTINS, José do Prado. **Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação** – Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- MELO. Luciana Marinho de. **Populações Indígenas na Cidade de Boa Vista – Roraima: Dinâmicas Sociais e processos de (re) significação identitária em contexto urbano.** 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal/RN, 2014, Natal/RN.
- MIRANDA, Marlui Nóbrega. **IHU, Todos os Sons – Livro de Partituras.** 1. Ed, São Paulo: Terra, 1995. v.1. 216p.
- NOVA ESCOLA. **Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas.** 01 de janeiro de 2010 - Por Ana Gonzaga. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1017/keith-swawick-fala-sobre-o-ensino-de-musica-nas-escolas>. Acesso em 20 de agosto de 2016.
- NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise.** Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- NUNES, Helena de Souza. **A educação musical modalidade EAD nas políticas de**

**formação de professores da educação básica.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 34-39, mar. 2010.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima.** São Paulo, Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade.** In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. Anais... Belém: ABEM, 2000.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. **Diversidade musical e formação de professores (as): qual música forma o (a) professor (a) de música?** Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 48, p. 187-204, jan./abr., 2017.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá. Território Macuxi, rotas de conflito.** São Paulo. 1ª ed. UNESP, 2001.

SANTOS, Roseli Bernardo Silva dos. **Processos de identidade dos indígenas trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista/RR** – Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

SILVA, Tiago; BENETTI, Gustavo. **Linguagem musical e o ensino de graduação em música:** Contribuições para a atualização das disciplinas de teoria e percepção musical. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal/RN, 2015.

SOUSA, Antônio Ferreira de. **Noções de Geografia e História de Roraima.** Manaus, Gráfica Palácio Real. 1959.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** Acadêmica, da ciência e da pesquisa. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música.** Boa Vista, 2017.

VIEIRA, Jaci Guilherme Vieira. **Missionários fazendeiros e índios: a disputa pela terra.** Boa Vista - RR, Ed. UFRR, 2007.

## **8 APÊNDICES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto:** A valorização das culturas musicais indígenas na formação de professores para o ensino da música no estado de Roraima

**Pesquisador Responsável:** Lucas Correia Lima

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa sobre A valorização das culturas musicais indígenas na formação de professores para o ensino da música no estado de Roraima e está sendo desenvolvida por meio do Curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Rosa Cristina Monteiro.

O objetivo deste trabalho é pesquisar os conteúdos que se relacionam com a cultura musical regional na formação de professores para ensino da música no estado de Roraima. O benefício desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento da Educação Musical no estado, valorizando sua cultura materna. Para tanto, será necessário a sua colaboração para uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa, visto que toda pesquisa com seres humanos possui riscos como a exposição de fatos e depoimentos, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

**DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** Durante a gravação da entrevista, você pode sentir um desconforto pessoal, mas este procedimento é necessário para garantir uma transcrição fidedigna da sua fala. Contudo, você não será identificado nominalmente e todo o conteúdo de sua participação é sigiloso.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;

3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

4. procurar esclarecimentos com o LUCAS CORREIA LIMA, por meio do número de telefone (93) 99144-9326 ou no ENDEREÇO: Instituto Federal de Roraima – Laboratório de Música S/N - Rodovia Antonio Menezes – Zona Rural de Amajari em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Telefone: \_\_\_\_\_

Boa Vista-RR, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Eu, *LUCAS CORREIA LIMA*, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Boa Vista-RR, 23 de março de 2018.

Assinatura do pesquisador:

---

Contato do pesquisador:  
93.99144-9326  
Lucas.lima@ifrr.edu.br

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES**

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário da pesquisa intitulada: A valorização das culturas musicais indígenas na formação de professores para o ensino da música no estado de Roraima.

Esta pesquisa busca conhecer e compreender a Valorização da Cultura Musical Indígena aplicada no Curso de Música no estado de Roraima, por meio da formação de Professores do Curso de Música da Universidade Federal de Roraima.

**1- Origem (onde nasceu e onde morava ou trabalhava antes de vir para Roraima) e formação (Bacharel/instrumento ou Licenciatura)**

**A. Especialista/Universidade em:**

**B. Mestrado/Universidade em:**

**C. Doutorado/Universidade em:**

**2- Em geral, quais as principais dificuldades que você encontrou e ainda encontra na Universidade Federal de Roraima para trabalhar na formação de professores de música?**

**3- Conhece alguma comunidade indígena do estado de Roraima (qual e localidade);**

**4- Já presenciou ou participou de alguma atividade cultural indígena durante, ou antes, de ingressar como professor de Música da Universidade Federal de Roraima; (comente falando sobre o local e sobre essa atividade se já participou);**

**5- Roraima possui um número significativo de comunidades indígenas; acredita que sejam necessários conteúdos voltados para a cultura local? Justifique;**

**6- Com sua formação inicial e com o tempo de trabalho no estado, acredita ter acumulado conhecimentos sobre a cultura musical indígena para trabalhar com os alunos?**

**7- Já fez alguma pesquisa, projeto ou já trabalhou em sala de aula com músicas indígenas? (se sim, faça um breve relato);**

**8- Dentro das suas disciplinas do Curso de Música existe alguma que possa trabalhar com as culturas locais do estado?**

**9- Os alunos do curso de Música mostram interesse em valorizar a cultura regional e indígena? (se já presenciou algo favorável ou contra faça um breve relato);**

**10- Acredita que os futuros professores de música formados pela UFRR sairão preparados, de forma que possam contribuir com a valorização das culturas musicais indígenas?**

**11- Considerações que possa acrescentar sobre a pesquisa que pensa ser relevante e que não foram citadas nas perguntas;**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS**

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário da pesquisa intitulada: A valorização das culturas musicais indígenas na formação de professores para o ensino da música no estado de Roraima.

Esta pesquisa busca conhecer e compreender a Valorização da Cultura Musical Indígena aplicada no Curso de Música no estado de Roraima, por meio da formação de Professores do Curso de Música da Universidade Federal de Roraima.

**1- Origem (comunidade, município), desde quando tem contato com a música indígena;**

**2- Conhece alguma comunidade indígena do estado, qual e de que parte do estado?**

**Como ficou sabendo do ensino do IFRR e por que optou a vir estudar aqui?**

**3- Já presenciou ou participou de alguma atividade cultural indígena durante, ou antes, de ingressar no IFRR? Se puder, comente sobre o que presenciou e se achou interessante;**

**4- Quando ingressou no Curso de Música teve dificuldade em alguma disciplina? Quais e por quê?**

**5- Durante o curso teve alguma disciplina ou oficinas que abordassem sobre a música indígena e sua história?**

**6- Em sua opinião, qual o grau de relevância na abordagem sobre a cultura musical indígena no Curso de Música? Comente, caso pense ser necessário, ou não faria nenhuma diferença para sua formação;**

**7- Acredita que com os conteúdos ofertados pela Universidade estaria preparado para trabalhar com música voltada para as culturas musicais indígenas do estado?**

**8- Os professores do Curso têm propriedades e interesse sobre as culturas musicais indígenas? Se possível, comente alguma situação que já presenciou favorável ou contra esse tema dentro da universidade;**

**9- Quais suas pretensões após a conclusão do curso?**

**10- Considerações que possa acrescentar sobre a pesquisa.**



## CULTURAS MUSICAIS INDÍGENAS

Lucas Correia Lima<sup>1</sup>, Marilda Da Silva Williams<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professor do IFRR/Campus Amajari, <sup>2</sup>Bolsista do PBAEX – IFRR/Campus Amajari

Autor correspondente: lucas.lima@ifrr.edu.br

### INTRODUÇÃO

A cultura indígena sempre esteve presente na história do Brasil, influenciando constantemente nas tradições do país. Não basta somente falar das culturas indígenas no Dia do Índio em um ambiente escolar, onde mais de 60% dos alunos são indígenas. O interesse do trabalho proposto não é só relatar sobre a cultura musical indígena, mas também trabalhar esse tema como um conteúdo de aprendizagem que possa valorizar a cultura local. A diversidade cultural no ambiente escolar traz seus encantos e desencantos, pois a diferença causa conflitos, podendo ser religiosos, culturais étnicos ou sociais. Para isso, faz-se necessário que tenhamos interesse e conhecimento no assunto. Considerando a importância que a escola tem em estar constantemente em contato com as tradições do país, faz-se necessário inserir no ambiente escolar os elementos da cultura indígena.

### OBJETIVOS

Valorizar e resgatar as práticas musicais cantadas nas línguas indígenas do estado de Roraima nos espaços de Ensino do Campus Amajari. Criar oportunidades para que os discentes indígenas possam mostrar a sua cultura materna. Difundir conhecimentos sobre a cultura musical indígena do estado de Roraima. Despertar no discente a capacidade de ouvir e compreender a música de forma crítica, contribuindo no aprimoramento e na formação do cidadão.

### METODOLOGIA

Como aporte metodológico, este projeto desenvolver-se-á a partir de revisão bibliográfica para obtenção de material, tendo em vista que no Campus Amajari temos alunos que cantam nas línguas Macuxi e Wapichana. Serão utilizados diversos procedimentos que, segundo Gil (2007, p. 141) “os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”. Em consequência, será formado um grupo para que possam trabalhar as músicas e sua tradução para o português, e, em seguida, ensaios para a criação de musicais voltados para as culturas indígenas, tendo como forma Coral, Teatro e Instrumentistas.

### RESULTADOS

Além do desenvolvimento psicomotor, muitos discentes melhoraram seu desenvolvimento escolar e na vida como um todo, estimularam uma perspectiva de conhecimento musical e cultural nova; o projeto inseriu jovens em ambiente de contextualização regional, onde os mesmos descobriram coisas de sua região bastante interessante. Com isso, despertou neles a curiosidade de conhecer mais sobre sua cultura, na qual participaram de eventos mostrando sua dança, palestras com tema voltado à valorização da cultura indígena para comunidades externa e interna. Dentro da instituição foram confeccionadas pulseiras, saias de fibras, onde os materiais foram extraídos do próprio campus.



Fonte: Lucas Correia

### CONCLUSÃO

Compreender e trabalhar a história indígena é fazer com que a escola conheça a si própria, oferecendo ao aluno condições para estar em contato com as tradições de suas comunidades, em especial no estado de Roraima, que apresenta uma rica cultura, buscando assim sua valorização, promoção e preservação. Por falta de divulgação sobre as culturas maternas do nosso país nas mídias, muitos jovens das comunidades indígenas sentem medo de identificar-se como tal para a sociedade. Conhecer e vivenciar essas práticas fora do meio onde vive faz com que ele se sinta mais seguro para querer preservar a sua cultura.