

Alteridades e aspectos socioculturais dos povos originários: análise de fragmentos discursivos de estudantes jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté sobre Projeto de Vida, o novo componente curricular do Ensino Médio

Alterities and sociocultural aspects of the original peoples: analysis of discursive fragments of indigenous young students Kayabi/Kawaiweté, the new curriculum component of high school

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Joyce Mary Adam
Universidade Paulista (UNESP)
Rio Claro/SP-Brasil

Resumo

O Novo Ensino Médio foi aprovado legalmente, de forma compulsória, por meio da Lei nº 13.415/2017 e deverá ser implementado na Escola Intercultural Diferenciada Indígena do estado de Mato Grosso. Diante do exposto, esse artigo possui como objetivo geral conhecer os projetos de vida, as realidades e as expectativas dos jovens indígenas estudantes do Ensino Médio da etnia Kawaiweté/Kayabi aldeia Tatuí, de Juara/MT. Para responder as questões de investigação, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e etnográfica em educação. Foram entrevistados 8 jovens colaboradores da comunidade estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Juporijup. Os participantes acenam para a realização de um projeto de vida que busque deixar um legado para as sociedades indígenas e não indígenas a partir de vivências realizadas no presente e a partir das aprendizagens herdadas pelos seus ancestrais.

Palavras-chave: Povos originários; Jovens indígenas; Educação escolar indígena.

Abstract

The The New Secondary School was legally approved, on a compulsory basis, through Law nº 13.415/2017 and should be implemented in the Intercultural Differentiated Indigenous School in the state of Mato Grosso. Given the above, this article has the general objective of knowing the life projects, realities and expectations of young indigenous high school students from the Kawaiweté/Kayabi village of Tatuí, in Juara/MT. To answer the research questions, we opted for a research with a qualitative, bibliographical and ethnographic approach in education. Eight young collaborators from the community, high school students at the Juporijup State School, were interviewed. The participants point to the realization of a life project that seeks to leave a legacy for indigenous and non-indigenous societies based on experiences carried out in the present and from the learning inherited by their ancestors.

Keywords: Original peoples; Indigenous youth; Indigenous school education.

1. Introdução

Buscando atender os anseios para a realização de uma nova proposta de reorganização do Ensino Médio o ex-presidente Michel Temer aprovou, de maneira compulsória, a Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio, e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio via proposição de um currículo flexível, composto por itinerários formativos e pelo aumento da carga horária.

Não obstante, a reforma em questão é motivo de discussões para pesquisadores e profissionais da educação, uma vez que se efetiva a partir de um discurso neoliberal e excludente, promovendo maior desigualdade educacional na medida que não considera os mais diversos contextos e juventudes brasileiras como por exemplo: a juventude periférica, quilombolas, ribeirinhos, pobres, indígenas, entre outros.

Destarte, este artigo é oriundo de uma tese de doutorado a qual se refere ao estudo das concepções de projeto de vida propostas na legislação educacional no âmbito do Estado de Mato Grosso na implementação do novo Ensino Médio na escola intercultural indígena, considerando uma investigação acerca da ideia de projeto de vida a partir da cultura indígena Kawaiweté/Kayabi. A pesquisa não contou com nenhuma agência de fomento e suas técnicas e procedimentos de investigação foram autorizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o parecer de número 4.437.173.

2. Introduzindo o percurso: notas sobre a educação escolar indígena

A conquista do direito dos povos originários à educação escolar indígena se deu por meio da Promulgação da Constituição Federal de 1988, que excluiu quaisquer formas integracionistas e passou a garantir os direitos dos povos indígenas à cidadania plena sem a tutela do Estado e o reconhecimento de suas identidades, suas tradições e sua cultura. Desse modo, a carta magna assegurou o direito a uma educação diferenciada, deixando a encargo do Estado o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais dos povos indígenas.

Cabe situar, nesse sentido, que, em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, considerando a LDB 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação instituiu a categoria escola indígena e, no ano de 2001, por meio do Plano Nacional da Educação Lei nº 10.172/2001, foi

estabelecido o prazo de dois anos para a oferta oficial da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino.

Posteriormente, no ano de 2012, respaldada nos princípios da igualdade, especificidade, interculturalidade e bilinguismo, a Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012, veio definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, a qual foi considerada uma modalidade de ensino da Educação Básica que respalda os povos indígenas no direito à educação centrada nas suas culturas e em suas tradições.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena acenam para que a sua implementação considere as especificidades e as particularidades de cada etnia, ao se trabalhar cada etapa e modalidade de ensino, permitindo um currículo flexível, onde cada escola poderá organizar-se por temas geradores, projetos e eixos temáticos, integrando os componentes curriculares de maneira interdisciplinar.

Para Baniwa (2006), a escola indígena diferenciada considera a educação e os saberes de cada povo. Acerca disso, o antropólogo relata que para os povos indígenas a educação ocorre na família, na comunidade e no povo, sendo que a escola não é apenas um local estruturado com carteiras, mas, também, um lugar de conhecimento e dos saberes.

Essa educação tradicional deve estar atrelada ao currículo formal, mas deve ser aplicada metodologicamente de acordo com as especificidades de cada povo, buscando o seu fortalecimento étnico cultural. Assim, Ferreira (2014) denomina essa educação como uma “Pedagogia Cosmo Antropológica”:

A Pedagogia Cosmo Antropológica está presente no currículo que é pertencimento comunitário, pertencimento daquele povo. Há nele (currículo) duas dimensões que são bastantes claras. A primeira dimensão cultural na perspectiva do fortalecimento étnico e aí as vozes mais fortes são dos anciãos e das lideranças e a segunda dimensão a das negociações, aqui se inserem a preparação para os empreendimentos de resistência cultural, os professores são as lideranças (além dos outros processos educativos como o movimento indígena) que preparam para argumentações das negociações sociais. É bastante evidente na narrativa dos professores/as o currículo oculto (FERREIRA, 2014, p. 151).

O antropólogo Baniwa (2006) relata que a educação intercultural indígena em todos os níveis e modalidades é um desejo dos povos indígenas e que ainda há muitas lutas e conquistas a ser vencidas, uma vez que a efetivação da legislação ainda caminha em passos lentos. O autor menciona que, a cada cinco estudantes indígenas que concluem o Ensino Fundamental, apenas um consegue frequentar o Ensino Médio que, em sua maioria, não é

ofertado dentro das aldeias, o que leva os jovens a migrar para a cidade em busca de escolaridade, enfrentando diversas dificuldades, como o preconceito e o distanciamento dos costumes e tradições.

3. A oferta do Ensino Médio na escola intercultural indígena a partir de um recorte estadual

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, a oferta do Ensino Médioⁱ nas escolas indígenas em todo país é recente, mas está em crescimento no âmbito dos projetos de escolas diferenciadas. Essa etapa de ensino se configura como um dos meios para o fortalecimento identitário dos estudantes com a comunidade de origem, enriquecendo a continuidade da cultura, dos costumes e das tradições em seus territórios.

O documento relata, também, que os movimentos indígenas, nos últimos anos, lutam pelo desenvolvimento e pela efetivação de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em escolas de Ensino Médio nas suas comunidades, pois ainda existem casos em que o Ensino Médio não é ofertado dentro da comunidade, mesmo havendo demanda de estudantes.

No que diz respeito ao estado de Mato Grosso, por exemplo, a educação escolar indígena é organizada pelo currículo da BNCC, incluindo a área de Linguagens (língua materna) e um currículo específico denominado de Ciências e Saberes Indígenas, composto por: práticas culturais e sustentabilidade e práticas agroecológicas e tecnologias indígenas. A estrutura curricular proposta busca contemplar as especificidades de cada etnia indígena buscando fortalecer suas práticas culturais e seus saberes tradicionais (BRASIL, 2020).

Em relação ao Ensino Médio, o estado de Mato Grosso apresenta o Documento de Referência Curricular etapa Ensino Médio – DRC (2020), apontando as orientações para a implementação do Novo Ensino Médio, incluindo-se, aí, a educação escolar indígena. Na DRC MT EM, as orientações para a construção do currículo do novo Ensino Médio das escolas indígenas seguem as mesmas orientações da proposta para os não indígenas, com a mesma carga horária, compostas por uma formação geral e por itinerários formativos.

A recomendação oficial é que os itinerários formativos devem ser formados por unidades curriculares comuns a todos os alunos do Ensino Médio do estado de Mato Grosso: Projeto de Vida, Eletivas, Trilhas de aprofundamento, sendo acrescentada à Educação Escolar

Indígena uma área específica denominada “Conhecimentos em Ciências e Saberes Indígenas (CSI)”, que contempla as seguintes áreas: Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologias Indígenas e Língua Materna. É importante ressaltar que o documento orienta que a parte diferenciada do currículo da escola intercultural indígena, denominada de Ciências e Saberes Indígenas, seja trabalhada de maneira integrada nas unidades curriculares eletivas e nas trilhas de aprofundamento.

A carga horária da oferta do novo Ensino Médio na Educação Escolar Indígena, igualmente a dos não indígenas, possui um total de 1.800 horas para a formação geral e 1.200 horas para os itinerários formativos, distribuídos nos três anos do Ensino Médio. Por conseguinte, buscando contemplar as especificidades dos povos indígenas, tanto a carga horária da formação geral quanto dos itinerários formativos poderá adotar a denominada Pedagogia por Alternância, a qual consiste em 20% da carga horária a ser efetivada pelos estudantes em tempo na comunidade e na família. Isto é, o currículo será construído considerando tempo de escola e tempo na comunidade.

Em razão do exposto, segundo a DRC (2020), o calendário escolar deve considerar, na sua elaboração, as especificidades de cada comunidade indígena, possibilitando ao aluno participar das atividades que acontecem habitualmente, como jogos, rituais, roça, caça, pesca, colheita, etc. Assim, o calendário escolar deve respeitar os dias letivos e a carga horária estabelecidos pela legislação vigente.

No que se refere às metodologias de ensino a serem trabalhadas pelos professores, o documento acena para o trabalho com as metodologias ativas, visto que o ensino deve ser significativo para o estudante, levando-os a entrelaçar o ensinamento científico e tradicional ao seu cotidiano, por meio de ações reflexivas e críticas, levando-os a aprender para transformar a sua realidade.

Em relação ao componente curricular Projeto de Vida, no documento não existe nenhuma especificidade acerca de como ministrar essa disciplina aos povos indígenas e acena para orientações comuns a todos os estudantes, tendo o escopo de desenvolver a capacidade do jovem, possibilitando que as suas tomadas de decisões sejam significativas e decorrentes de um planejamento.

O componente curricular deverá ser trabalhado ao longo dos três anos do Ensino Médio de uma maneira transversal, estando presente nos demais itinerários e na dinâmica

Alteridades e aspectos socioculturais dos povos originários: análise de fragmentos discursivos de estudantes jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté sobre Projeto de Vida, o novo componente curricular do Ensino Médio

institucional da escola. Ao trabalhar o autoconhecimento e os projetos de futuro dos adolescentes, a DRC MT acena para a efetivação de uma formação integral.

Em suma, a oferta do novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso para os povos indígenas propõe, segundo os documentos, promover o protagonismo dos estudantes por meio de uma formação integral que contemple os níveis intelectual, físico, emocional, social e cultural. O currículo proposto contempla igualmente o estabelecido para o Ensino Médio do aluno não indígena, ainda que considere as especificidades da educação intercultural indígena, isto é, seu currículo tradicional articulado ao científico. Considera-se, ainda, que a BNCC propõe um currículo flexível, que coloque o jovem como protagonista na construção do seu conhecimento, levando-o ao sentimento de pertencimento na sua comunidade e nas demais sociedades indígenas e não indígenas.

Em que pese todas as orientações acima citadas, respaldadas pela legislação vigente, corrobora-se com Baniwa (2006), o qual menciona que a efetivação de tais propostas, na prática, está longe de ser efetivada, pois os sistemas de ensino ainda oferecem, às escolas, um modelo de educação que possui um currículo voltado para a sociedade não indígena, não considerando as realidades das comunidades.

A construção de uma escola indígena diferenciada requer o protagonismo dos povos indígenas para a sua construção. Nas palavras de Baniwa (2013, p. 13): “É necessário, portanto, acreditar, construir, estimular e promover os distintos projetos étnico-políticos dos povos indígenas, nas perspectivas das autonomias escolares, comunitárias e étnicas”.

Diante do exposto, a proposta para a implementação do Novo Ensino Médio na escola intercultural indígena parte de um modelo educacional pensado de forma unilateral e ocidental, propondo um currículo padronizado monocultural e aculturado. Pesquisadores como Secchi; Prates (2015) argumentam que a legislação vigente deve evoluir para a sua efetivação na prática, desconstruindo um sistema padronizado administrativo e pedagógico, criado sem o protagonismo indígena. Defende-se que “há de se pensar em um sistema próprio, com organização especial, que considere outros indicadores como os de parentesco, língua, economia, demografia e territorialidade” (SECCHI; PRATES, 2015, p.131).

4. Metodologia

Esse é uma pesquisa de abordagem qualitativa, associada à etnográfica em educação e, também, uma pesquisa bibliográfica. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e a pesquisa em livros, revistas, periódicos, documentos, dentre outros. Os participantes da pesquisa foram 8 estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena de Educação Básica “JUPORIJUP” localizada na aldeia Tatuí, T.I. Apiaká/Kayabi no município de Juara MT. Cabe salientar que a referida pesquisa teve como sujeitos participantes os alunos (as) que estavam presentes na comunidade no momento da realização do trabalho, visto que o ensino ainda estava sendo realizado remotamente, sendo que a maioria dos jovens estavam no “mato”ⁱⁱ e uma parcela significativa em isolamento social decorrente da COVID-19. Para a realização da pesquisa a campo foram tomadas todas as medidas de biossegurança e realizado antes da entrada na T.I. o teste de antígeno, capaz de detectar a proteína do nucleocapsídeo viral do SARS-CoV-2. Os participantes foram identificados pelo pseudônimo C (colaboradores da comunidade), seguido do número de identificação.

4.1. Situando os participantes da pesquisa

Caracterizar os participantes desta pesquisa significa retornar à História do Brasil, realizando uma leitura decolonial marcada pela luta de um povo guerreiro que, há mais de 500 anos, resiste diariamente a um sistema capitalista e colonizador. Em resumo do contexto histórico do povo Kawaiweté/Kayabi, Mees *et al.* (2006) explicam que o povo Kawayweté/Kayabi estão atualmente em três territórios diferentes, sendo um no Pará, um no Parque do Xingu e outro no Rio dos Peixes. Além disso, na aldeia Tatuí, localizada no Rio dos Peixes, habitam cinco famílias originárias da localidade Bataleão, que não aceitaram ser transferidas para o Xingu pelos irmãos Villas Bôas.

Para o povo Kawaiweté/Kayabi, a terra, a casa, a aldeia, a comunidade, a escola, a mata, os rios e a natureza são respeitados e são de extrema importância para a sobrevivência da comunidade, pois é nesses locais que o povo interage e busca seu sustento, mantendo as suas histórias, suas culturas e suas tradições. “Os povos indígenas são como árvores adultas, não dá para arrancar aqui e replantar em qualquer lugar. A terra e o território são sagrados, contêm a vida dos ancestrais (MEES *et al.*, 2006, p. 1).

A língua Kawaiweté/Kayabi, segundo Ferreira (2014), é da família linguística Tupi-Guarani, que pertence ao troco Tupi, língua Kawahih, dialeto Kayabi. De acordo com o site do

Alteridades e aspectos socioculturais dos povos originários: análise de fragmentos discursivos de estudantes jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté sobre Projeto de Vida, o novo componente curricular do Ensino Médio

Instituto Socioambiental (ISA) Povos Indígenas do Brasil os Kawayweté/Kayabi que vivem no Xingu são bilíngues, pois moram ou se casam com uma pessoa de outra etnia e acabam por falar uma segunda língua indígena. Já em relação aos Kawaiweté/Kayabi que vivem nas margens do Rio do Peixe, o português é predominante, sendo poucas as pessoas que falam a língua materna, o que é decorrente das atividades missionárias na região.

De acordo com o site do Instituto Socioambiental ISA Povos Indígenas no Brasil, o nome de origem do povo Kayabi é Kawaiweté, pois “Kayabi” foi uma denominação dada a etnia pelo não indígena. Tal denominação pode ter ocorrido pela forma como os povos Apiaká ou Bakairi se referiam ao homem branco sobre os Kawaiweté, os quais eram as únicas fontes de informação sobre a etnia.

5. Análise dos dados

A presente categoria de análise investiga o trabalho da Escola Estadual Indígena de Educação Básica “JUPORIJUP” sobre as especificidades culturais da juventude indígena Kawaiweté/Kayabi acerca de como ela traz esses elementos para discussão do projeto de vida e quais as realidades e expectativas dos estudantes participantes sobre a temática.

A escola estadual indígena de Educação Básica “Juporijup”, segundo o seu Projeto Político e Pedagógico, foi criada em 24 de maio de 2007, tendo como entidade mantenedora o estado de Mato Grosso. Está localizada na terra indígena Apiaká/Kayabi, na Aldeia Tatuí, no município de Juara. Possui como patrono o senhor Juporijup, nomeado pelo padre João como responsável pelo povo Kayabi durante o período da colonização.

Atualmente, a referida instituição oferta o Ensino Fundamental e Médio, atendendo regularmente um total de 156 alunos. Conta com 21 funcionários, sendo 1 merendeira, 1 funcionária da limpeza, 1 diretora, 1 coordenadora e 17 professores. As aulas funcionam em três períodos: manhã, tarde e noite. A escola possui uma sala anexa na aldeia Figueirinha que atende nos mesmos horários e um anexo na aldeia Ytu Cachoeira, a qual não oferece o Ensino Médio no período noturno, devido ao fato de ainda não possuir energia elétrica no local.

A filosofia da escola está pautada no conhecimento que envolve o seu próprio povo e possui um caráter existencial e de responsabilidade. Busca, desse modo, ofertar uma educação em que os alunos tenham as suas próprias ideias sem imposição, adquirindo conhecimentos não apenas da sua cultura e da sua história – o existencial –, mas, também, do

mundo que envolve a sociedade não indígena, para garantir os direitos e a sobrevivência da comunidade.

O Projeto Político e Pedagógico (2021) acena para a importância do protagonismo indígena na construção dos documentos oficiais e dos currículos da escola intercultural indígena, a qual deve ser um local de afirmação de identidade, de pertencimento ético e de fortalecimento das práticas culturais da comunidade. Destarte, a Escola Estadual Indígena de Educação Básica “JUPORIJUP” possui o anseio de levar seus alunos a construir o seu conhecimento, adquirindo posicionamento crítico em relação aos assuntos que os norteiam, sem quaisquer formas de imposição, levando-os a conhecer não apenas a própria cultura, mas também a cultura do mundo, conforme se registra: “Não vale apenas conhecer a sua história o existencial, mas sim do mundo em que vivemos, saber definir aquilo que nos prejudica com aquilo que nos favorece, desafio enfrentado por todos da comunidade” (PPP, s.d., p. 15).

Nessa perspectiva, o currículo da escola “JUPORIJUP” segundo o PPP da escola busca se efetivar mediante a perspectiva intercultural, sendo organizado e construído a partir dos anseios da comunidade, por meio de um currículo integrado, que contemple experiências de aprendizagens significativas, considerando os valores e as tradições de seu povo.

A escola é entendida na escrita do PPP como um lugar de reafirmar, de resgatar e de preservar a identidade étnica e, assim, os conhecimentos científicos e de mundo da sociedade não indígena também são importantes, pois é por meio desse tipo de conhecimento que as novas gerações adquirem novos saberes, para preservarem suas tradições e seus territórios.

É nesse cenário de discussão, sobre a importância da escola intercultural para os povos indígenas, que se inicia a coleta de dados, perguntando aos jovens entrevistados: O que a escola significa para você?

C1 “Lugar de aprender coisas da comunidade e do não índio, mas falta muito professor”.

C2 “Eu aprendi muito sobre as coisas do não índio”.

C3 “Ela é importante né para aprender”.

C4 “Ela é tudo. Nela aprendo a cuidar do presente e o que vou ser lá na frente”.

C5 “Muita coisa, traz educação, desenvolvimento e sabedoria. Aí investimos neste estudo para sermos alguma coisa”. Para saber agir agora e no futuro.

C6 “Nos leva a aprender”.

C7 “Traz os conhecimentos para viver”.

C8 “É o futuro”.

Alteridades e aspectos socioculturais dos povos originários: análise de fragmentos discursivos de estudantes jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté sobre Projeto de Vida, o novo componente curricular do Ensino Médio

Todos os jovens relacionaram a escola a um local de aprendizagem da cultura tradicional dos povos indígenas e da sociedade não índia, demonstrando o quanto ela é importante para a sua formação. Buscando a compreensão das respostas dos jovens, as quais apontam para uma tomada de consciência dos sujeitos sobre a importância da escola para sua formação, discutiu-se tais dados com professores da escola, que relataram que, desde criança, as famílias e os anciãos ensinam a importância do estudar, do aprender, dos valores, da cultura e, conseqüentemente, da escola. Ponderam ainda, que os ensinamentos científicos indígenas estão todos ligados à natureza, ao cosmo e ao fato de como o sujeito se relaciona com eles.

Chama-se atenção para a complementação da fala do jovem C1, ao mencionar “mas falta muito professor”. Tal fala corrobora com as questões teóricas discutidas neste trabalho sobre a distância entre o que propõe a legislação e como ela se efetiva na prática.

Baniwa (2013) argumenta que os sistemas de ensino não possuem equipes qualificadas e estrutura para assegurar aos povos originários o direito a uma educação intercultural indígena, relatando que são inexistentes a qualidade nos programas de construção de escolas, a alimentação, os materiais didáticos e a oferta de formação de professores voltada para a realidade dos povos indígenas.

Uma professora relata que os povos indígenas lutam para que os professores das comunidades sejam indígenas, e argumentou que, se depender do Estado, são enviados para as aldeias professores não indígenas para dar aulas. Ainda, ela explica que o processo de atribuição de aula se faz por meio de contratos o que é demorado, ocasionando a ausência de professores indígenas para lecionar na escola.

Nesse sentido, a DRC (2021) alega que os professores indígenas são os mediadores na associação do diálogo entre os saberes tradicionais da comunidade com o da sociedade não indígena, construindo, a partir dessa ótica, os novos saberes as serem ensinados. Observa-se que, entre o proposto pela DRC (2021) e a fala da professora, existem divergências e um distanciamento entre o utópico e a realidade.

Diante de tal impasse, o PPP da escola explica que o povo Kawaiweté/Kayabi possui, como identidade, a sua cultura, norteadas pelos rituais, por cantos, por pinturas faciais e corporais e pela língua materna, possuindo uma organização social fortalecida e uma cultura

que está intimamente relacionada com as vivências do povo, passadas de geração em geração. “Dentro da concepção de sociedade o povo Kawaiweté/Kayabi do rio dos peixes entendem que devemos respeitar toda experiência que possui os membros da nossa comunidade”.

Uma professora Kayabi salienta que a educação tradicional abordada na escola, na família e na comunidade parte dos mesmos princípios: a valorização das experiências que trazem quaisquer formas de aprendizado, seja ruim ou bom, e a formação do sujeito, sobrepondo valores ao bem comum e à coletividade.

Nesse sentido, encontra-se, no PPP, a seguinte fala: “Não temos o dever de gostar ou agradar ninguém, mas devo respeitar como cidadão a ideia do outro como forma de ser benéfico para todos, comportar-me de maneira consciente, respeitável, não alimentando a injustiça e a individualidade” (PPP, s. d., p. 9).

Explorando tais informações sobre o ensinamento dos valores do povo Kawaiweté/Kayabi, indagou-se aos jovens entrevistados: Quando você não estiver aqui, como você gostaria de ser lembrado?

- C1 “Como um jovem humilde. Que ajudou a minha comunidade”.
- C2 “Um exemplo para os jovens e crianças que irão crescer agora”.
- C3 “Uma pessoa que lutou e resistiu pelo seu povo como meus ancestrais”.
- C4 “Uma menina alegre que respeita o outro”.
- C5 “Aquele que focou e trouxe algo bom para a comunidade”.
- C6 “Uma menina que gostava de brincar e feliz”.
- C7 “Uma pessoa as vezes chata, mas do bem, que foi alguém aqui”.
- C8 “O garoto que ajudou a comunidade”.

As palavras do autor Solar (2013) podem ser mobilizadas para relatar o que foi observado nas respostas dos jovens: “Todos eles são semeadores de princípios e de ensinamentos profundos, contribuindo para gerar o Legado do Mestre anterior (SOLAR, 2013, p. 253)”. Para o autor, deixar um legado é oferecer mais que um humanitarismo, mas uma abundância espiritual para a humanidade.

Assim, é notório que os jovens não associam o seu futuro ao sucesso mediante o acúmulo de bens, o individualismo, o status e o ganho material. Damon (2009) declara, a respeito disso, que “[o] jovem de hoje não acredita que possa fazer a diferença, e não pensa muito sobre o tipo de diferença que gostaria de fazer se pudesse (DAMON, 2009, p. 186)”, contudo, as falas dos sujeitos acenam para o fato que os jovens indígenas entrevistados

Alteridades e aspectos socioculturais dos povos originários: análise de fragmentos discursivos de estudantes jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté sobre Projeto de Vida, o novo componente curricular do Ensino Médio

acreditam que possam transformar sua realidade, fazendo a diferença e deixando um ensinamento.

As respostas dos jovens são voltadas para um bem maior e estes não consideram, como sinônimo de realização e sucesso, a quantidade de bens materiais acumuladas, a competitividade e o individualismo. Pode-se afirmar, considerando os dados até aqui analisados, que tais falas mencionadas pelos colaboradores são fruto de um trabalho familiar, comunitário e escolar realizado pelo povo Kawaiweté, que se inicia na vida do jovem quando ele é criança e, diariamente, é construído pela família, pela comunidade e pela escola.

Damon (2009) considera que os projetos vitais são construídos com base nos valores morais que revelam o anseio do sujeito em fazer a diferença no mundo, sendo que o projeto vital é construído e exercitado com base nos interesses e nas crenças desse sujeito, sendo, também, delineados pelos valores que ele encontra culturalmente ao seu redor, no contexto que está inserido. O autor relata que o projeto vital é um desejo pessoal e social e que, “quando um projeto vital está totalmente formado, reflete tanto aspirações genuínas do eu quanto necessidades práticas do mundo além do eu (DAMON, 2009, p. 173)”.

Observando os relatos dos sujeitos que buscam fazer a diferença no mundo, pergunta-se: Você tem um projeto de vida (qual seu plano no futuro)?

C1 retrata “Sim, ser jogador de futebol. Quero mostrar para meu povo que é possível realizar um sonho e levar o nome da comunidade seus valores e tradições e assim contribuir coma ela. Vou ser jogador, mas não deixar de ser indígena”.

C2 “Ser médico e cuidar da minha comunidade”.

C3 “Por enquanto eu estudo e faço os trabalhos na comunidade e em casa. Quero ser uma pessoa que contribuiu com minha realidade”.

C4 “Estudar, ser uma pessoa melhor, fazer faculdade de Direito, sempre falo para a minha mãe e ela diz para eu estudar, fazer uma faculdade boa. Quero ser advogada para ajudar minha comunidade”.

C5 “Terminar o estudo, achar um serviço bom, construir minha casa aqui na aldeia, queria fazer faculdade e contribuir com a comunidade e a família”

C6 “Ser policial para defender minha comunidade e trabalhar aqui dentro”.

C7 “Quero trabalhar aqui na aldeia como enfermeira”. Mas, para as meninas é mais difícil sair para estudar”.

C8 “Ser enfermeiro e ajudar aqui porque eu sei o quanto é difícil, sei lá, preciso ajudar”.

As respostas dos sujeitos demonstram que almejam um futuro atrelado a uma escolha profissional e que possuem um planejamento de futuro que traz o anseio de contribuir e

deixar um legado para a sua comunidade, buscando sua transformação, sua melhora e sua preservação.

Chama-se a atenção para o fato de que os jovens entrevistados não manifestam, como os jovens não indígenas, o desejo advindo do capitalismo de ser rico, ter carro do ano, casa, roupas de marca, acumular bens materiais, etc., mas pensam em construir um futuro para o desenvolvimento interno da sua comunidade.

Os jovens não expressam o desejo de viver fora da aldeia, apenas o estudar e o anseio em voltar para servir a comunidade. Apenas o jovem C1 retrata: “Sim, ser jogador de futebol. Quero mostrar para meu povo que é possível realizar um sonho e levar o nome da comunidade seus valores e tradições e assim contribuir com ela. Vou ser jogador, mas não deixar de ser indígena”.

Aqui, o jovem traz a temática do indígena no contexto urbano no qual se percebe que a desconstrução da ideia de que o indígena, ao sair da sua comunidade, deixa de ser indígena e isso deve ser, também, uma temática abordada na comunidade. Daniel Munduruku (2019), em seu documentário *Indígena em contexto urbano: o brasileiro que o Brasil precisa*, relata:

Ser um indígena urbano e ter orgulho disso, é ser um sobrevivente para além do que o Brasil pode achar, é ser a memória do que esse país fez para a sua gente ancestral, é ser o contraponto ao que se chama de civilização é ser um ponto de interrogação no sistema econômico que vivemos porque eu, um indígena urbano, é antes de mais nada ser um indígena, apesar do que fizeram da gente, de cada um de nós, e apesar disso nós temos orgulho. Ser um indígena urbano é ter orgulho do seu pertencimento. É saber ser parte desse lugar, é ser em última análise o brasileiro que o Brasil precisa: o comprometido com a terra, a natureza, que possui orgulho do seu passado e que aceita a sua história. Só assim, esse país será grande. Eu tenho orgulho de ser um indígena urbano (MUDURUKU, 2019, s. p.).

Percebe-se que C1 almeja no futuro ser jogador e sair da comunidade para realizar seu trabalho, mas expressa, também, o desejo de levar para o mundo as aprendizagens da sua cultura e valores, mostrando seu pertencimento étnico, bem como mostra que, mesmo se tornando um indígena urbano, possui a ideia de dar visibilidade à cultura indígena e contribuir com a comunidade.

A jovem C7 menciona em seu relato: “Quero trabalhar aqui na aldeia como enfermeira, mas, para as meninas é mais difícil sair para estudar”. Ao responder essa questão, a garota se emociona ao dizer que teve um trabalho aprovado para apresentação fora da aldeia, mas que

Alteridades e aspectos socioculturais dos povos originários: análise de fragmentos discursivos de estudantes jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté sobre Projeto de Vida, o novo componente curricular do Ensino Médio

o pai não havia permitido que ela saísse para a apresentação, mesmo junto da presença de professores da sua escola.

Esse relato abarca um tema que vem ganhando representatividade e visibilidade, o papel da mulher nas comunidades indígenas e o seu direito de escolha, o qual, em muitas comunidades, é negado. A professora relata que, na comunidade, já existe um grupo atuante de mulheres que, com uma muita delicadeza, vem desenvolvendo um trabalho para desconstruir padrões existentes de gênero, mantendo um diálogo com a comunidade, apontando o papel da mulher na sociedade, mostrando que a cultura é dinâmica e que as mulheres precisam ter oportunidades iguais nas tomadas de decisões.

Outra professora argumenta que, na sua comunidade, os movimentos feministas contam com a ajuda de um grupo de homens, que são mediadores nos diálogos com outros homens, levando a reflexão aos colegas sobre a importância da representatividade da mulher dentro e fora da comunidade. Dessa forma, as mulheres estão envolvidas em diversos eventos, como a Marcha das mulheres em Brasília, movimentos em defesa de seus territórios, em defesa da alimentação, da educação, da sustentabilidade, etc.

Um exemplo disso é a liderança feminina da comunidade Dineva Kayabi, que participou como representante da Amazônia brasileira no evento Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas COP27, discutindo com lideranças do mundo inteiro sobre as oportunidades e os desafios para a implementação da agenda climática local nas terras indígenas da Amazônia a partir de 2023. A liderança e professora em questão representa sua comunidade na abertura oficial do Pavilhão Indígena por meio do canto do Tujare – Deus criador, de seu povo Kawaiweté.

Assim, percebe-se, na luta das mulheres e em seus movimentos, o fortalecimento do grupo feminino, que reflete e encoraja a sua juventude para efetivar seu projeto de vida.

Por certo, as respostas dos sujeitos mencionam a construção de um projeto de vida que almeja o coletivo, mas que, também, enfoca na escolha de uma carreira que se relaciona ao ambiente universitário. Assim, compreende-se o anseio dos jovens, ao mencionarem, que a única limitação que encontram para a realização do seu projeto de vida é o prosseguimento dos estudos, visto que, para cursar o nível superior, é necessário sair da comunidade.

Destarte, é notória a presença de um projeto vital quando os jovens relatam os projetos de futuro, manifestam o desejo de contribuir com a sua comunidade por meio de um projeto de vida coletivo, no qual o trabalho possui o objetivo de fortalecimento cultural e do patrimônio de seu povo. Assim, para Damon (2009, p. 15), “[s]e o projeto vital tem características de alcance social, beneficiando o próprio sujeito e aqueles à sua volta, pode ser considerado nobre”.

Um projeto vital pode ser nobre sem ser “heroico” ou requerer aventuras ousadas e arriscadas, e nossos livros de história estão repletos de narrativas dramáticas de atos corajosos que realmente salvaram a pátria. Mas projetos vitais nobres também podem ser encontrados na rotina que tece a existência comum. Uma mãe que cuida do bebê, um professor que ensina seus alunos, um médico tratando de seus pacientes, a campanha de um cidadão em favor de um candidato pelo bem da comunidade todos eles estão perseguindo projetos vitais nobres. Como também estão a legiões de pessoas comuns que dedicam tempo, cuidado, esforço e bens à caridade, aos amigos e à família, às suas comunidades, à sua fé ou ao trabalho (DAMON, 2009, p. 64).

O autor defende que um projeto vital é composto pela essência da ética, do anseio de realizar algo para além do eu, considerando os interesses da identidade do sujeito. Assim, considerando os projetos de vida dos jovens entrevistados, indagou-se: O que você considera importante para alcançar seu projeto de vida?

C1 “Sabedoria”.

C2 “Creio que seja o estudo e os valores das nossas famílias”.

C3 “Estudo e Respeito aos valores que aprendi”.

C4 “Sair da aldeia para estudar, mas voltar para viver aqui”.

C5 “Ter o estudo em primeiro lugar, ai arruma o trabalho. Estudo é primeiro lugar”.

C6 “Estudo”.

C7 “Estudo”.

C8 “Foco nos estudos. O estudo é o mais importante”.

Percebe-se, nos discursos dos jovens entrevistados, a presença das relações interpessoais relacionadas à família e ao estudo. Considerando todos os dados discutidos até o presente momento e as respostas dos sujeitos em relação a essa questão, pode-se dizer que família e a escola são fontes de apoio para os jovens na construção de seus projetos de vida.

As especificidades e os valores da cultura da juventude Kawaiweté são elementos discutidos pelas famílias já na infância e trabalhados na escola por meio de um currículo

Alteridades e aspectos socioculturais dos povos originários: análise de fragmentos discursivos de estudantes jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté sobre Projeto de Vida, o novo componente curricular do Ensino Médio

intercultural, em que o projeto de vida é construído desde a infância, estando presente diariamente na formação do sujeito, considerando as narrativas e os saberes sociais e étnico-políticos da comunidade indígena e não indígena.

Segundo o PPP da escola “JUPORIJUP”, a escola auxilia na construção do projeto de vida dos alunos, articulando as aspirações do jovem em relação ao seu futuro, possibilitando um desenvolvimento pessoal e social a partir de práticas de ensino que contemplem sua realidade, como: aprender sobre danças, rituais, costumes, pinturas corporais, artesanatos, práticas medicinais do povo, leis dos direitos dos povos indígenas, partidos políticos e seus projetos, peneira, arco e flecha, pesca, remo, abanador, borduna, colar, tipoias, entre outros ensinamentos tradicionais junto ao conhecimento da sociedade não indígena. É nessa construção diária que o plano de futuro vai se delineando e construindo o futuro dos jovens estudantes.

Ao dialogar com um professor da escola “JUPORIJUP” sobre a proposta do novo Ensino Médio e do itinerário formativo projeto de vida, o professor argumenta:

Professora, eu vejo o projeto de vida dos jovens como disciplina será um momento para nos discutir com os jovens o que é importante para a nossa comunidade e para os jovens. É importante para nos mostrar que a sociedade não é mais como no passado, hoje as coisas mudaram então temos que trabalhar as questões da bebida, tabagismo, direitos, deveres, então isso é muito bom.

O professor relata, ainda, que é bom ter essa disciplina para trabalhar durante a aula, mas que esse trabalho de plano de futuro é uma semente plantada desde cedo nos jovens, e que a escola é um lugar para aprimorar tudo isso, sendo que a responsabilidade mesmo é da família.

Na verdade, professora, não existe uma orientação para o futuro, ensinamos nossos filhos a ser bons no hoje, no agora, respeitar a tudo e a todos e se assim ele fizer terá sabedoria para quando o futuro chegar. O futuro é algo que ainda vai acontecer, não dá para saber como será, o que somos hoje é o reflexo de amanhã. Se hoje eu não respeito os anciãos, os pais, professores amanhã não irei respeitar o outro, e assim é o ciclo.

Ele ainda menciona que o Ensino Médio é um dos meios de fortalecimento de pertencimento identitário do jovem e que, até o presente momento, nada se cogita sobre a

implementação do Novo Ensino Médio na escola “JUPORIJUP” por parte do Estado. Ressalta a ausência do protagonismo da comunidade nas discussões dessa nova proposta e que, mesmo tendo direito a uma educação intercultural indígena, faz-se necessário que haja lutas e resistência para que ela seja efetivada.

Em razão do exposto, buscou-se a investigação acerca de como é realizado o trabalho da Escola Estadual Indígena de Educação Básica “JUPORIJUP” e de como ela articula suas discussões na construção do projeto de vida de seus jovens, sendo este compreendido de modo que tais elementos sejam trabalhados diariamente na formação do aluno, desde a sua infância, por meio de um currículo voltado para as narrativas dos ancestrais e para os ensinamentos tradicionais, considerando, também, o ensinamento da sociedade não indígena.

6. Considerações finais

O presente trabalho trouxe considerações acerca da conquista dos direitos dos povos originários acerca da educação escolar indígena. Desse modo, foram situadas as políticas públicas oficiais e parte do esquadramento de uma realidade local do povo Kayabi da T.I. Apiaká Kayabi. Oito alunos estudantes do Ensino Médio da escola localizada na aldeia Tatuí foram os participantes da pesquisa.

Em síntese, considerando que cada povo originário possui uma educação própria e específica, este trabalho se delimitou na reflexão acerca dos modos de olhar para si, considerando aspectos culturais e as tradições do povo Kawaiweté/Kayabi, o qual não se difunde a toda a sua juventude, devido ao número de sujeitos entrevistados, mas concebe os primeiros passos para o estudo das particularidades que norteiam os jovens Kawaiweté/Kayabi e a aspiração para a realização de novos estudos sobre a temática a partir do olhar dos demais povos originários que compõem o nosso país.

Referências

ANGELIN, Ana Paula; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas: um estudo exploratório. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 29, p. 1-10, 2017.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

Alteridades e aspectos socioculturais dos povos originários: análise de fragmentos discursivos de estudantes jovens indígenas Kayabi/Kawaiweté sobre Projeto de Vida, o novo componente curricular do Ensino Médio

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Prefácio. In: OLIVEIRA, Assis da Costa; RANGEL, Lúcia Helena (Orgs.). **Juventudes Indígenas, estudos interdisciplinares, saberes interculturais, conexões entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

BRASIL. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa Ensino Médio**. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado?authuser=0>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE Nº 14/99 – CEB**. Aprovado em 14 de setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rcebo05-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 03 out. 2020.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação Escolar Indígena na terra indígena APIAKÁ-KAYABI em Juara MT: Resistências e desafios**. 180 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GRÜNBERG, Georg. **Os Kaiabi do Brasil Central: história e etnografia**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

KAYABI, Dineva Maria. **Salto Sagrado do Povo Kayabi: uma história de resistência**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Intercultural Indígena, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2016.

MARAIUP, Dionísio. **Flechas do Povo Kayabi**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Intercultural Indígena, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2016.

MEES, Sônia Luísa Trapp; SCHNEIDER, Joni Roloff; SCHULTZ, Valdemar; BECKER, Cláudio; VIEIRA, Ivan; TREIN, Hans; SPELLMEIER, Arteno; PONICK, Edson. **Território e Tempo na Afirmação da Identidade KAYABY**. 2006. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/territorio-e-tempo-na-afirmacao-da-identidade-kayabi-semana-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MOURA, Ana Paula Abreu. Alfabetização de jovens e adultos: a tessitura do conhecimento em diálogo com a educação e a linguística. **Revista Cocar**, p. 1-17, n. 15, 2022.

RIEHELMANN, Roseli. **Políticas Educacionais de Mato Grosso atacam direitos da Educação Indígena**. SINTEP MT, 2022. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/politicas-educacionais-de-mato-grosso-atacam-direitos-da-educacao-indigena/i:1385. Acesso em: 05 de nov. 2022.

RIEHELMANN, Roseli. **SINTEP-MT recebe mais um encontro do Projeto Saberes Indígenas na escola**. SINTEP MT, 2022. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/politicas-educacionais-de-mato-grosso-atacam-direitos-da-educacao-indigena/i:1385. Acesso em: 05 de nov. 2022.

SECCHI, Darci; PRATES, Elen Luci. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. **Revista pedagógica**, v. 17, n.34, jan/abr. 2015.

Notas

ⁱ Atualmente, das 2.836 escolas indígenas existentes, 80 ofertam essa etapa de ensino, segundo dados do Censo Escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP (BRASIL, 2012, p.17).

ⁱⁱ Trabalho na colheita de castanha.

Sobre as autoras

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP Rio Claro SP.

E-mail: aline.savio@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3801-5254>.

Joyce Mary Adam

Professora Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Possui Livre-docência pela Unesp e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: Joyce.adam@unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2194>.

Recebido em: 26/04/2023

Aceito para publicação em: 20/07/2023