



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO DE VIDA: REALIDADES E EXPECTATIVAS DE JOVENS INDÍGENAS
KAYABI/KAWAIWETÉ NO MUNICÍPIO DE JUARA DO ESTADO DO MATO
GROSSO**

ALINE FERNANDA VENTURA SÁVIO LEITE

**Rio Claro – SP
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO DE VIDA: REALIDADES E EXPECTATIVAS DE JOVENS INDÍGENAS
KAYABI/KAWAIWETÉ NO MUNICÍPIO DE JUARA DO ESTADO DO MATO
GROSSO**

ALINE FERNANDA VENTURA SÁVIO LEITE

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam

**Rio Claro – SP
2023**

L533p

Leite, Aline Fernanda Ventura Sávio

Projeto de Vida : realidades e expectativas de jovens indígenas
Kayabi/Kawaiweté no município de Juara do estado do Mato Grosso /
Aline Fernanda Ventura Sávio Leite. -- Rio Claro, 2023
156 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Indígena. 2. Juventude. 3. Escola Indígena. 4. Intercultural. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: PROJETO DE VIDA: REALIDADES E EXPECTATIVAS DE ADOLESCENTES E DE JOVENS INDÍGENAS KAYABI/KAWAIWETÉ NO MUNICÍPIO DE JUARA DO ESTADO DO MATO GROSSO

AUTORA: ALINE FERNANDA VENTURA SAVIO LEITE

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

wfu150-154.rc.unesp.br

Assinado de forma digital por
wfu150-154.rc.unesp.br
Dados: 2023.02.16 16:08:21+01'00'

Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Rio Claro

Assinado de forma digital por Debora Cristina
Fonseca:1597429884
Dados: 2023.02.17 09:31:30-0300

Prof. Dr. ALCEU ZOIA (Participação Virtual)
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Sinop/MT



Documento assinado digitalmente
ALCEU ZOIA
Data: 20/02/2023 19:20:42-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Profa. Dra. BELENI SALÉTE GRANDO (Participação Virtual)
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá - MT



Documento assinado digitalmente
BELENI SALETE GRANDO
Data: 20/02/2023 19:14:31-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Professor Doutor NELSON RUSSO DE MORAES (Participação Virtual)
Departamento de Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia / Faculdade de Ciências e Engenharia - FCE - UNESP - Tupã/SP



Documento assinado digitalmente
NELSON RUSSO DE MORAES
Data: 21/02/2023 08:59:40-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Rio Claro, 15 de fevereiro de 2023

Título alterado para:

PROJETO DE VIDA: REALIDADES E EXPECTATIVAS DE JOVENS INDÍGENAS KAYABI/KAWAIWETÉ NO MUNICÍPIO DE JUARA DO ESTADO DO MATO GROSSO

Dedico este trabalho ao povo Kawaiweté/Kayabi, da aldeia
Tatuí, de Juara/ MT.

AGRADECIMENTOS

À minha família, aos meus pais e, em especial, ao meu marido e às minhas filhas.
À minha orientadora, Profa. Dra. Joyce Mary Adam, por todo ensinamento compartilhado e pela generosidade, ao me conduzir, na fase final desse trabalho.
À banca examinadora pelas considerações indispensáveis para a construção deste trabalho.

Ao povo Kayabi, pelo acolhimento e por todos os ensinamentos que compartilharam comigo, em especial, a sua juventude.

Ao Cacique Dionísio, ao Pajé Esmeraldo, à Professora Dineva e à Professora Cezarina, minha imensa gratidão.

À professora Amanda Pereira da Silva Azinari e à Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, as quais confiaram em meu trabalho e na minha pessoa me conduzindo as lideranças Kayabi.

Aos membros dos grupos JOVEDUC e GEPEPDH pelos prazerosos momentos de socialização.

Aos acadêmicos, à equipe técnica e de docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT –, campus Juara MT.

Aos docentes e aos servidores da UNESP Rio Claro/SP.

Todos nascemos de uma semente e, algum dia, chegaremos a ser Semeadores. Pelo que a verdadeira Autorrealização se conclui com a duplicação, mas poucos são os que, com sua semeadura, contribuem com a expansão de um grande propósito. Os autênticos semeadores são aqueles que, havendo plantado e expandido os grandes princípios do seu coração, os multiplicaram, porque, à sua vez, souberam seguir com lealdade e entrega os passos de um grande líder e de uma linhagem.

Suryavan Solar

RESUMO

O Novo Ensino Médio foi aprovado legalmente, de forma compulsória, por meio da Lei nº 13.415/2017, e deverá ser implementado totalmente em todas as escolas brasileiras até o ano de 2024. Nesse âmbito, a legislação que norteia a proposta do Novo Ensino Médio acena para uma discussão voltada para a qualidade da educação, expandindo horizontes para a universalização dessa etapa de ensino, a qual possui um olhar para o protagonismo juvenil. O componente curricular Projeto de Vida, por exemplo, é evidenciado, na nova proposta, como elemento norteador para que o jovem exerça esse protagonismo tomando decisões e se responsabilizando por elas. Da mesma maneira, na proposta do Novo Ensino Médio, é apresentada a Escola Intercultural Diferenciada Indígena no estado de Mato Grosso, não considerando o protagonismo indígena na sua elaboração, exteriorizando um currículo monocultural e colonizador. Diante do exposto, esta pesquisa 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. Como forma de coleta de dados da pesquisa bibliográfica, realizou-se uma investigação acerca da temática abordada em revistas científicas, na base de dados, em legislações e a partir de livros. Para a pesquisa etnográfica em educação, utilizou-se a entrevista e o diário de bordo. Foram entrevistados 8 jovens os quais acenam para a concepção de projeto de vida, conforme proposto por Willian Damon (2009), pois consideram, ao pensar seus projetos de vida, um desejo para além do eu, um anseio em contribuir com o bem da sua comunidade. Acenam, desse modo, como fonte de apoio para a realização de seus projetos de vida, a família e a escola, os quais ensinam, desde a infância, os elementos necessários para a construção do seu futuro: valores morais, éticos e pensamento em coletividade. Tais sujeitos almejam, assim, 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. As especificidades e os valores da cultura da juventude Kawaiweté/Kayabi são elementos discutidos pelas famílias já na infância e trabalhados na escola por meio de um currículo intercultural, considerando as narrativas e os saberes sociais e etnopolíticos da comunidade indígena e não indígena. Para os professores da comunidade, o novo Ensino Médio ainda não é cogitado na comunidade, visto que relatam que a Educação Escolar Indígena é uma luta dos povos originários para que ela realmente se efetive na prática, pois, ainda, se limitam as redações existentes nas legislações.

Palavras-chave: Indígena; Juventude; Escola Indígena; Intercultural.

ABSTRACT

The New Middle School was legally approved, on a compulsory basis, through Law No. 13,415/2017, and should be fully implemented in all Brazilian schools by the year 2024. In this context, the legislation that guides the New Middle School proposal signals a discussion focused on the quality of education, expanding horizons for the universalization of this teaching stage, which has a look at youth protagonism. The Life Project curricular component, for example, is evidenced, in the new proposal, as a guiding element for young people to exercise this protagonism by making decisions and taking responsibility for them. In the same way, in the proposal of the New Secondary School, the Intercultural Differentiated Indigenous School in the state of Mato Grosso is presented, not considering the indigenous protagonism in its elaboration, externalizing a monocultural and colonizing curriculum. Given the above, this research 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. As a way of collecting data from the bibliographic research, an investigation was carried out about the theme addressed in scientific journals, in the database, in legislation and from books. For the ethnographic research in education, the interview and the logbook were used. Eight young people were interviewed, who waved to the conception of a life project, as proposed by Willian Damon (2009), as they consider, when thinking about their life projects, a desire beyond the self, a desire to contribute to the good of their community. Thus, as a source of support for the realization of their life projects, the family and the school, which teach, from childhood, the necessary elements for the construction of their future: moral, ethical values and collective thinking. Such subjects aim, therefore, to leave a legacy for indigenous and non-indigenous societies from experiences carried out in the present and from the learning inherited by their ancestors. The specificities and values of the Kawaiweté/Kayabi youth culture are elements discussed by families in childhood and worked on at school through an intercultural curriculum, considering the narratives and social and ethno-political knowledge of the indigenous and non-indigenous community. For community teachers, the new Secondary School is not yet considered in the community, since they report that Indigenous School Education is a struggle of the original peoples so that it really becomes effective in practice, since, still, the existing newsrooms are limited. legislations.

Keywords: Indigenous; Youth; Indigenous School; Intercultural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aldeia Tatuí.....	75
Figura 2 – Curso Presencial com os professores da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup e apresentação da pesquisa a ser realizada na comunidade.....	81
Figura 3 - Reunião com a coordenadora da Escola Estadual JUPORIJUP.....	82
Figura 4 – Moradias aldeia Tatuí.....	83
Figura 5 – Povo Kawayweté/Kayabi – Aldeia Tatuí.....	89
Figura 6 – Mãe Kawayweté/kayabi com Konomí´ akut na tipoia.....	90
Figura 7 – Kūyamuku'ii Kawayweté/Kayabi.....	91
Figura 8 – "Onde tem indígena?"	97
Figura 9 – Salto Sagrado Kayabi.....	107
Figura 10 – Prédio do estabelecimento.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classes de idade Kawayweté/Kayabi.....	89
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO I. JUVENTUDES INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	18
1.1. O conceito de adolescência.....	19
1.2 A juventude na diversidade das etnias indígenas.....	29
SEÇÃO II. O NOVO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E NÃO INDÍGENA.....	41
2.1. O novo Ensino Médio.....	42
2.2. Projeto de vida: o novo componente curricular do Ensino Médio.....	50
2.3. O novo Ensino Médio e o projeto de vida na educação intercultural indígena no estado de Mato Grosso.....	59
SEÇÃO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	70
3.1 A abordagem e as técnicas de pesquisa.....	71
3.2. Delimitação da entrevista.....	75
3.3. Percurso metodológico.....	77
SEÇÃO IV. ANÁLISE DOS DADOS.....	84
CATEGORIA 1. Caracterização dos participantes da pesquisa e o ser jovem indígena Kawaiweté/Kayabi”.....	85
CATEGORIA 2. “Jovens indígenas: representações de si e sua relação com o projeto de vida”.....	100
CATEGORIA 3. A escola intercultural indígena e os elementos constituintes do Projeto de Vida.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	138
ANEXO II – CURSO INSTITUCIONALIZADO PELA PROEC UNEMAT.....	139
ANEXO III – PARTICIPAÇÃO EM GRUPO DE PESQUISA INSTITUTO FEDERAL DO ESTADO DE MATO GROSSO/JUÍNA.....	140
ANEXO IV – DISCIPLINA CURSADA NA UFMT (RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA).....	141
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	142

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE) – (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12).....	144
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) – (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12).....	146
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12).....	148
APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) CACIQUE (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12).....	150
APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) FUNAI (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12).....	153

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – vem ganhando atenção e levantando discussões de educadores e de pesquisadores sobre a forma como tem sido estruturado, decorrente da observância de fatores de insucesso escolar na referida etapa de ensino. Trata-se, por exemplo, de elementos como os baixos índices de desempenho dos estudantes e o alto índice de evasão escolar. Isso porque, segundo Morales (2022), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) indica que, no terceiro trimestre de 2021, 4,4% dos jovens na faixa etária dos 15 a 17 anos estavam fora da escola, o equivalente a 407,4 mil pessoas.

Organizado com uma matriz curricular conteudista, quantitativa e com pouco significado para o jovem contemporâneo, tal modelo de ensino resulta no cenário atual de uma escola vazia, sem criticidade e imediatista, em que o jovem não quer estar. Tal contexto, marcado pelo fracasso escolar, ganhou olhares no ano de 2014, onde foi incluído no Plano Nacional de Educação (PNE), no âmbito da meta 3, que defende a necessidade de universalização dessa etapa de ensino para toda a população entre 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, elevando a taxa de matrícula para 85% (oitenta e cinco por cento) até o final da vigência do atual plano.

Entretanto, diante de tais 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.

Vale destacar que a legislação que norteia a proposta do novo Ensino Médio acena para uma discussão voltada para a qualidade da educação, expandindo horizontes para a universalização dessa etapa de ensino, a qual possui um olhar para o protagonismo juvenil.

Neste contexto da proposta – ao evidenciar o jovem como sujeito responsável por suas escolhas – é que o novo Ensino Médio apresenta um componente curricular obrigatório a ser trabalhado durante os três anos de curso: o “Projeto de Vida”, que tem como objetivo direcionar o estudante a escolher suas áreas de conhecimento de acordo com o seu projeto de vida. Busca-se, desse modo, levar o aluno a refletir sobre

sua vida profissional, acadêmica e pessoal, desenvolvendo competências socioemocionais e autonomia.

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 excludente, promovendo maior desigualdade educacional tanto para os estudantes quanto para os jovens periféricos, quilombolas, ribeirinhos, pobres, indígenas, entre outros que não possuem o privilégio da elite.

Destarte, esta pesquisa se refere ao estudo das concepções de projeto de vida propostas na legislação educacional no âmbito do Estado de Mato Grosso para a 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.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que, no Censo do ano de 2010, a população indígena era de 89, 9 mil, sendo 36,2% residentes em áreas urbanas e 63,8% nas áreas rurais, em um total de 305 etnias e 274 idiomas. Em face do exposto, trabalhar com os povos indígenas significa compreender e respeitar a grandiosidade existente nas particularidades de cada etnia, considerando suas tradições, culturas e costumes.

É considerando essa diversidade cultural que se consolida constitucionalmente o direito dos indígenas a uma escola intercultural, diferenciada e bilíngue, a qual possui uma proposta oposta à concepção de escola estipulada pelo colonizador, que fora imposta aos povos indígenas. De acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT/EM), o currículo da escola, em uma perspectiva intercultural, deve ser pensado e construído por meio do protagonismo de cada comunidade, considerando seus valores e interesses etnopolíticos e culturais.

Ao se referir ao Ensino Médio, o documento descreve que essa etapa de ensino é uma das formas de fortalecimento e de pertencimento identitário do jovem na sua comunidade, proporcionando a continuidade sociocultural dos estudantes em seus territórios. Some-se a isso o fato de que a DRC/MT/EM (2021) apresenta as diretrizes para a implementação do novo Ensino Médio nas escolas indígenas do Estado de Mato Grosso.

Em decorrência disso, esta pesquisa se justifica pela necessidade de trazer discussões acerca do que propõe a legislação que norteia a Educação Escolar Intercultural Indígena para a implementação do novo Ensino Médio e para o trabalho

com o componente curricular Projeto de Vida, buscando uma reflexão acerca de como essa legislação se efetiva na prática.

Almeja-se, então, ouvir os participantes da pesquisa que compõem o Ensino Médio – a juventude indígena – que possuem atualmente o desafio de lutar pela preservação de suas tradições em um cenário em que a cultura dos povos tradicionais são alvo de falas preconceituosas e cheias de ataques decorrentes de uma sociedade capitalista, que ameaça os territórios indígenas em disputas territoriais para manterem o agronegócio, as plantações de soja, as construções de hidroelétricas, a exploração dos recursos naturais, entre outros, os quais trazem um grande impacto a nível ambiental e para as sociedades indígenas.

Assim, as estratégias de sobrevivência são traçadas pelas lideranças indígenas que atualmente vêm ganhando, a cada dia, maior representatividade da sua juventude, no fortalecimento cultural, sendo que cresce, por meio de discussões e de orientações, o modo de vida em comunidade e a representatividade das juventudes indígenas no âmbito de movimentos pelas causas indígenas.

Destarte, a realização do trabalho com os jovens indígenas vem incluí-los nas discussões sobre a temática projeto de vida, considerando a identidade do jovem marcado por uma cultura ancestral dotada de conhecimentos e de tradições do povo “Kawaiweté”. Por conseguinte, a juventude indígena se desprende dos estereótipos do passado imposto a eles pela sociedade não indígena e buscam visibilidade e voz, no sentido de resistirem e buscarem novos conhecimentos para o fortalecimento da sua comunidade.

Busca-se contribuir com a literatura acadêmica sobre juventudes indígenas e seu projeto de vida, assim como, por meio da escuta das narrativas dos jovens Kayabi/Kawayweté, fortalecer sua história, sua tradição e seus costumes. Ressalta-se, ainda, que os dados apresentados neste trabalho não generalizam o que pensam todos os jovens da comunidade, devido ao número limitado de jovens participantes, mas considera-se um caminho iniciado para tecer as primeiras discussões em torno da temática abordada, a qual é suscetível a novos estudos e investigações.

Diante do exposto, este trabalho parte da seguinte problemática: quais os projetos de vida e seus principais elementos constituintes baseados na realidade e em expectativas de jovens indígenas estudantes do Ensino Médio da etnia Kawaiweté/Kayabi? Quais as contradições entre o modelo proposto pelo estado de

Mato Grosso para a implementação do novo Ensino Médio e como é a sua efetivação na prática do universo da Escola Intercultural Diferenciada Indígena?

Outrossim, a pesquisa tem como objetivo geral conhecer os projetos de vida, as realidades e as expectativas dos jovens indígenas estudantes do Ensino Médio da etnia Kawaiweté/Kayabi, da aldeia Tatuí, de Juara MT, norteando-se, portanto, pelos seguintes objetivos específicos:

- Fazer uma breve discussão sobre concepções de juventude na literatura que abordam esse tema sob a perspectiva de jovens não indígenas e a perspectiva indígena dessa fase da vida;
- Discutir o sentido de projeto de vida para os jovens indígenas;
- Investigar as concepções de projeto de vida propostas na legislação educacional atual e a ideia de projeto de vida a partir da cultura indígena;
- Analisar como a escola trabalha o projeto de vida dos jovens indígenas e como ela articula os aspectos culturais do seu povo.

Consequentemente, este trabalho está sistematizado de maneira a contemplar a reflexão acerca dos dados da pesquisa a partir do referencial teórico que sustentou o desenvolvimento da mesma. Primeiramente, apresenta-se a Seção I, na qual se reflete sobre as juventudes indígenas na contemporaneidade, abarcando uma discussão acerca dos múltiplos conceitos de adolescências e sua relação com as diversidades das etnias indígenas, envolvendo, na sequência, a interlocução entre os desafios e as conquistas da juventude indígena no século XXI.

Após tal empreendimento, enuncia-se a Seção II, em razão de dialogar sobre o novo Ensino Médio e acerca do componente curricular Projeto de Vida no contexto da educação escolar indígena e não indígena. Retrata-se, primeiramente, a apresentação das múltiplas culturas juvenis e sua relação com o novo Ensino Médio; na sequência, são mencionadas discussões de autores sobre as concepções de Projeto de vida e, por fim, descreve-se sobre o novo Ensino Médio e o Projeto de vida proposto para a Educação Intercultural Indígena no estado de Mato Grosso.

Por conseguinte, a Seção III pondera em relação aos aspectos metodológicos, relatando a abordagem e as técnicas de pesquisa, a delimitação da Entrevista e o percurso metodológico realizado pela pesquisadora.

Posto isto, mostra-se a análise de dados, a qual é composta por três categorias, sendo a primeira “Caracterização dos colaboradores da pesquisa e o ser jovem indígena Kawaiweté/Kayabi”, sendo a segunda categoria intitulada “Jovens indígenas:

representações de si e sua relação com o projeto de vida” e a terceira nomeada de “A escola e os elementos constituintes do Projeto de Vida”. Por fim, expõem-se as Considerações Finais sobre o trabalho.

SEÇÃO I. JUVENTUDES INDÍGENAS NA CONTEMPORANEIDADE

A presente seção tem seus olhares voltados às juventudes indígenas na contemporaneidade. Para buscar entender as especificidades que abarcam essa categoria, buscou-se, primeiramente, uma investigação acerca de como a sociedade ocidental conceitua a adolescência para, posteriormente, compreender a sua relação com a diversidade das etnias indígenas. Após isso, apresenta-se um diálogo sobre os desafios, as possibilidades e os atos de resistência que abarcam a juventude indígena na atualidade.

1.1. O conceito de adolescência

Buscando repertório para compreender em que cenário a adolescência/juventude foi pensada, considera-se os estudos realizados sobre a vida social da criança na idade média até a modernidade, a partir de contribuições de autores como Philippe Ariès, que relata, em sua obra, que historicamente, em determinado período, não houve distinção entre as idades da vida, sendo crianças e adultos tratados de maneira igual socialmente. Para o autor, as crianças eram consideradas um adulto em miniatura, as quais precisavam de cuidados até conseguir realizar as atividades sozinhas.

O autor sinaliza, também, que, quando a criança aprendia a viver sem os cuidados de sua mãe ou de sua ama nas classes mais abastadas, passava a fazer parte da sociedade dos adultos, não mais se diferenciando deles, e que foi por meio da escolarização que nasceram as particularidades, separando a criança do adulto na fase escolar. Para Ariès (1981), a terminologia crianças, adolescentes e adultos surgiu na idade moderna no século XX.

O filósofo Jean Jacques Rousseau demarcou a adolescência como uma fase que se iniciava quando o jovem adentrava na vida social e não dependeria exclusivamente dos cuidados de sua mãe ou ama de leite, passando a conviver em comunidade, desenvolvendo sua sexualidade, buscando a companhia de outras pessoas. Ainda segundo relata Silva (2008), Rousseau considerou a adolescência como um segundo nascimento, uma fase dotada de paixões alógicas e turbulentas, que estaria em constante monitoramento.

Destarte, foi no século XX, mediante o olhar da psicologia, que se partilhou, então, da concepção naturalística da adolescência, sob base das teorias do autor Granville Stanley Hall (1904), o qual classificou a adolescência como um período de dez ou mais anos, norteadas por uma fase de agitação e de perturbações ligadas à sexualidade. Classificou, então, o período das idades dos oito aos 12 anos como pré-adolescência (BERNI; ROSO, 2014, p.131).

As autoras relatam, em seu artigo, que, no meio do século XX, surgiu a teoria do autor Erikson (1976), que, embora apresentasse novas leituras e debates sobre a temática, ainda conceituou a adolescência como uma fase de crise, difícil de administrar, denominada como “moratória”, isto é, uma crise de identidade.

No Brasil, a temática foi abordada sob o ponto de vista psicanalítico, tendo como referência Arminda Aberastury e Maurício Knobell (1981), que defendem que a fase da adolescência é marcada por diversos conflitos, denominando-as como “Síndrome Normal da Adolescência”.

Arminda Aberastury e Maurício Knobell (1981) atribuem as características sintomáticas da adolescência, sendo assim classificadas:

1. A busca por si mesmo e da identidade;
2. A tendência grupal;
3. Necessidade de intelectualizar e fantasiar;
4. Crises Religiosas;
5. A deslocação temporal;
6. A evolução sexual desde o autoerotismo até a heterossexualidade;
7. A atitude social e reivindicatória;
8. Contradições Sucessivas em todas as manifestações da conduta;
9. Separação progressiva dos pais;
10. Constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Diante do exposto, com essas características, a adolescência é naturalizada por meio de um caráter universal e abstrato, e denominada como uma fase difícil, carregada de conflitos naturais inatos ao adolescente.

Para Stênico e Adam (2018), as teorias aplicadas pela psicologia fomentam o princípio desenvolvimentista¹, segundo o qual os adolescentes se tornam objetos estruturados de predicados psicológicos e biológicos marcados por uma fase de mudanças corporais e hormonais, acentuadas por comportamentos difíceis, pelo desinteresse, pelo conflito, pela agressividade, entre outras qualidades. A Psicanálise explana sobre a crise da adolescência como o retorno do Complexo de Édipo² em

¹ O desenvolvimento humano envolve o estudo de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo ciclo da vida. Desta forma faz interface com diversas áreas do conhecimento como: a biologia, antropologia, sociologia, educação, medicina entre outras. Tradicionalmente o estudo do desenvolvimento humano focou o estudo da criança e do adolescente, ainda hoje muitos dos manuais de psicologia do desenvolvimento abordam apenas esta etapa da vida dos indivíduos (BEE, 1984; COLE; COLE, 2004 apud MOTA, 2005 p. 106).

² Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de

maior proporção. Essa naturalização da adolescência como um período de crise foi incorporada pela sociedade, que passou a considerar tais fases até os dias atuais como uma concepção universal.

Ainda sobre o conceito de adolescência, os autores Daniel Becker (1989) e Contardo Calligaris (2000) apontam uma nova leitura sobre o conceito de adolescência, ainda que não superem a visão naturalística. Becker (1989) menciona que a adolescência é a passagem de uma fase passiva para uma ativa, a qual irá proporcionar autocrítica, transformação e dúvidas.

Já Calligaris (2000) percebe os confrontos que os jovens encontram na sociedade para serem inseridos nessa fase denominada adolescência, uma fase problemática e não reconhecida pelos adultos, uma fase em que os adolescentes se tornam intérpretes dos desejos adultos.

Tanto em uma visão quanto na outra, a adolescência também é caracterizada como uma fase difícil e que deve ser superada. Assim, as ações dos adolescentes são vistas como imaturas e ficam desvalorizados perante a sociedade.

Não obstante novos pesquisadores como Bock (2004), Ozella e Aguiar (2008), Leontiev (1978), José Machado Pais (1993), Meluci (1997), Abramo (1997), Dayrrell (2002), Carrano (2002) e Abramo (1997) apresentam em seus estudos uma nova visão do conceito de adolescência rompendo com a visão naturalística.

Os autores mencionados acenam para a visão sócio-histórico-dialética, a qual apresenta um olhar sobre a adolescência enquanto uma construção social, sendo interpretada e construída pela humanidade.

A abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é adolescência”, mas, “como se constitui historicamente este período do desenvolvimento”. Isso porque, para essa abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir de sua inserção na totalidade, na qual esse fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é adolescência implica buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento (BOCK, 2004, p.40).

Bock (2004) discute, em seu artigo, que, na adolescência, não existe o natural, o patológico, mas uma construção histórica e social, isto é, uma adolescência com uma possibilidade de ser, com representação e expressão. Para ela, para

escolha de objeto. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 77).

compreender a adolescência, faz-se necessário reaver o seu processo social para, em seguida, compreender a maneira como ela acontece para os jovens.

Segundo Salles (2005), os conceitos naturalísticos na atualidade não dão conta de expor toda complexidade do ser criança e adolescente. Romper com essa visão é colocar o jovem como protagonista de suas capacidades, considerando a diversidade, pois se trata de considerar os mais diversos os modos de ser jovem.

A pesquisadora aponta que a criança e o adolescente são compreendidos no contexto em que estão inseridos, pois a sociedade e o indivíduo são enlaçados: Não há dualismo entre eles, embora a relação indivíduo e sociedade seja uma questão instigante que acaba por gerar várias polêmicas e posições controversas (BOCK, 2004, p. 34)".

Permeando os conceitos aqui elencados sobre a adolescência, percebe-se que são inúmeras as discussões sobre a temática E, para a compreensão da sua concepção, faz-se necessária uma reflexão acerca da sua historicidade para além das classificações etárias.

As Nações Unidas classificam como jovens os que estão na faixa etária entre 15 e 24 anos de idade e a Lei 12.852/05/08/2013, que Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, classificando como jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Portanto, Souza (2004) demonstra que há uma categoria tão diversificada não pode ser discutida por critérios de idade e por grupos homogêneos, pois apenas possuem em comum a idade: "A idade, como critério para agrupar as pessoas, traz implícito o caráter da transitoriedade. Nesse caso, a juventude representaria uma transição, e ser jovem seria estar numa condição provisória" (SOUZA, 2004, p. 51).

Ainda, sobre os critérios de idade, Salles (2005) argumenta que, mesmo sendo legalmente estabelecidas, as idades cronológicas não devem ser mais critério para definir as idades da vida, pois existem inúmeros fatores sociais que especificam a entrada na vida adulta. Os critérios etários, mesmo sendo importantes, são ineptos para permitir a incapacidade da infância e da adolescência, uma vez que, mesmo os adolescentes tendo autonomia, o poder do adulto prevalece. É, também, segundo essa lógica, desorientado o marco entre uma idade e a outra, devido às mudanças

ocorridas na sociedade. Sendo assim, os critérios cronológicos, mesmo válidos, não podem mais ser uma base para explicitar as idades da vida.

Em razão do exposto, pensar a juventude para além da classificação etária permite oportunizar o jovem a viver o seu protagonismo no universo em que ele está inserido. Assim, pesquisadores como Pais (1990), Salles (2005), Abramo (1997), Takeut (2012), Stênio e Adam (2018), entre outros, discutem em suas pesquisas a temática da juventude e de suas especificidades. Os autores nos levam a refletir sobre como a sociedade e as políticas públicas enxergam a juventude atualmente, por meio de uma reflexão acerca da busca do protagonismo juvenil, seus desafios, conquistas e particularidades.

Ao investigar algumas considerações sobre a juventude contemporânea discutida pelos pesquisadores em seus trabalhos científicos, a fim de buscar compreender quem é a juventude que compõe o quadro de estudantes do Ensino Médio, que precisa atender necessidades e expectativas dos seus alunos, apresenta-se, a seguir, algumas das temáticas que norteiam essa parcela da população brasileira atualmente. Trata-se, portanto, de assuntos inerentes para que a escola ressignifique o seu papel enquanto agente de transformação e de formação do sujeito.

Inicia-se este diálogo apontando uma primeira temática, em que a autora Salles (2005) menciona a diferença entre a criança e ao adolescente na modernidade, afirmada com a preparação do processo educativo. Entretanto, hoje, tal diferença se ressalta pela aceleração, pela velocidade, pelo consumo, pelo imediatismo e por mudanças nas relações familiares. Para ela, atualmente, adultos, pais e professores não possuem mais controle das informações que as crianças e adolescentes podem acessar e estão cada vez mais perdidos, não sabendo agir com a juventude atual.

A pesquisadora relata que os pais são sujeitos a uma diminuição da sua autoridade e controle, não sabendo mais o que é certo ou errado, não sabem se colocam disciplina ou não, e acabam sentindo-se inseguros diante da educação de seus filhos na juventude. Em razão disso, a liberação dos costumes traz reflexos na educação dos filhos, que se torna menos rigorosa e a igualdade nas relações familiares torna as diferenças aceitas e os limites voltados à discussão. Assim, muitas responsabilidades da família atualmente ficam à mercê das escolas e das instituições assistencialistas.

Salles (2005) argumenta que a sociedade ainda enxerga a juventude sobre a ótica da teoria naturalística da adolescência, e classifica esta fase como conturbadora, problemática, de indecisões e rebeldias. Corroborando com a autora, a pesquisadora Abramo (1997), ao mencionar que ainda há os eventos que abordam a temática juventude propõem temáticas para discutir a juventude sobre a ótica de uma fase dotada de problemas como: prostituição, drogas, irresponsabilidade, gravidez precoce etc., sendo inexistentes as discussões abordadas a partir do que os próprios jovens pensam e necessitam, sendo raramente notada a sua capacidade de pensar, participar, opinar e agir.

Por conseguinte, Abramo (1997) relata que, na visão da sociologia, a adolescência é definida como um momento de transição da infância para a vida adulta, e é uma fase caracterizada por grandes emoções, que leva o adolescente a adquirir a cultura e os afazeres dos adultos. É nesse período que o sujeito se integra ou não, e isso trará consequências não só para ele, mas para a sociedade como um todo.

Por outro lado, Pais (1990) afirma que o “desafio que se coloca à sociologia é, então, o da desconstrução sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito³ nos é dada como uma entidade homogênea (PAIS, 1990, p.146)”. Segundo o autor, a adolescências/as juventudes, quando marcada(s) como uma fase da vida, surge como uma classe que é socialmente construída pela economia e o social, a qual está apta a mudar a todo tempo. Os sujeitos, nesse sentido, percebem as características da sua fase da vida diariamente e, se elas atingirem uma parte considerável de indivíduos, estas são absorvidas culturalmente nos modos de vida. Então, se essas características apontam para os problemas sociais, elas acabam chamando a atenção das autoridades competentes, podendo surgir uma legislação para discutir os problemas identificados.

A juventude enquanto uma construção social é vista como um momento interpretado e significado pela sociedade atual, isto é, essa categoria nasce dessa sociedade, pois é vista sob a ótica do universo que abrange o meio em que o jovem está inserido. Assim, a juventude é vista sobre o olhar de cada sociedade nos mais diversos cenários, os quais consideram o contexto histórico no qual estão inseridas.

³ Uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade (PAIS, 1990, p. 45).

Ao se referir às diversas sociedades e seus contextos, a pesquisadora Takeuti (2012) menciona um tema que abarca a juventude contemporânea, os “paradoxos sociais”, que a autora conceitua como processos que abarcam os indivíduos sociais mergulhados em uma sociedade hiperconsumista.

A autora relata, ainda, que hoje o jovem se tornou o alvo do mercado consumidor, e, assim, as indústrias de consumo sustentam a intensidade do ser jovem, trazendo, como indução, o aumento das identificações imaginárias, sendo a ideia de adolescente/juventude um modelo social que amplia os fantasmas de faixas etárias.

Ressalta, também, em seu artigo, que, devido à contradição da realidade existente e da representação da juventude, isso torna as ideias e as atitudes em relação ao ser jovem incompatíveis. Por certo, menciona que existem jovens inseridos em diversas realidades econômicas e culturais e, assim, os que estão na pobreza enfrentam os paradoxos sociais, com maior embate do que aqueles que possuem amparo institucional e familiar, pois necessitam do consumismo para se autoafirmarem em seus grupos e se sentirem pertencentes àquele meio e, para esses jovens usufruírem do consumo, faz-se necessário, para a grande maioria, que tenham acesso ao mercado de trabalho.

Ao se referir à entrada do jovem no mercado de trabalho, Pais (2016) relata que a instabilidade marca o percurso profissional de muitos jovens, os quais, por falta de oportunidades de um emprego formal abarcado por direitos trabalhistas, são submetidos a aceitarem um emprego informal e precário: “São bem mais sugestivas as expressões correntes que os jovens usam na sua quotidianidade: ganchos, tachos e biscates para retratarem os seus curtos e repetidos sobrevoos pelo mundo do trabalho (PAIS, 2016, p.14)”.

Dessa forma, Takeuti (2012) aponta três tipos de parcelas da juventude, sendo a primeira aquele jovem que teve grande apoio familiar e institucional para concluir o Ensino Superior, mas se deparou com uma angústia: a de não encontrar um emprego na sua área de atuação.

A segunda refere-se ao jovem que não teve apoio familiar e institucional, mas que, ao concluir o Ensino Superior, acaba se contentando com os “trabalhos menores”. Na sequência, há a parcela majoritária, que, desde cedo, não contou com o apoio familiar e institucional, havendo interrompido seus estudos e ficando à mercê de trabalhos “menores ainda”.

As parcelas de juventudes apontadas pela autora mostram o quanto existe desigualdade social no nosso país e que a entrada do jovem no mundo do trabalho depende do contexto em que ele está inserido: familiar, financeiro, emocional e institucional. Isto é, as oportunidades não são iguais para todos. Assim, Pais (2016) menciona que, em uma sociedade na qual o sucesso não é para todos, isso leva os jovens a desacreditar de qualidades impostas pela escola de maneira abstrata acerca do que caracteriza um jovem de sucesso como aquele que tem obediência, ambição, perseverança, responsabilidade, estudo etc.

Pais (2010) relata que, não obstante, para muitos jovens a vida é um jogo em que os riscos não são controlados e a segurança é questão de sorte. Nesse interim, os riscos são vistos como oportunidades, que ameaçam, mas é a insegurança que torna a vida insegura. “Em contrapartida, o conceito de insegurança recobre incertezas que, pela sua natureza, não estão sujeitos a racionalizações de cálculo ou a uma probabilidade de ocorrência (PAIS, 2010, p. 55).”

O autor menciona em seu livro *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro* que o jovem que está submetido ao trabalho precário não precisa calcular riscos, pois sua vida já é norteada por riscos. A estabilidade é gerada pela segurança que oferece ao jovem expectativas para continuar a sua carreira; já a insegurança traz o sentimento de incerteza em relação ao futuro. Por certo, em uma sociedade de incertezas, os meios para alcançar segurança se tornam um reforço de insegurança.

O autor chama a atenção em seu texto sobre os percursos enfrentados pelos jovens que são norteados por topias e utopias que estão presentes “nos labirintos da vida”, os quais são nomeados como a “trajetória loiô”. A geração loiô é uma metáfora que caracteriza os jovens nas suas idas e vindas, nas suas ocupações de maneira inconstante e instável, por meio de um modelo cultural que se manifesta pela sua velocidade.

Ainda discutindo sobre as metáforas utilizadas para nomear as fases que norteam a juventude, atualmente Stênico e Adam (2018) explanam sobre a Geração Canguru e Geração Nem Nem. A chamada “Geração Canguru” se refere ao prolongamento dos jovens na casa de seus pais: “Tal como o mamífero marsupial Canguru que carrega seu filhote em uma bolsa para completar seu desenvolvimento, já que nascem imaturos (STÊNICO; ADAM, 2018, p. 283)”.

Dessa forma, os autores relatam que fatores como: o ato de constituir uma família mais tarde, o preparo para a vida adulta, a qualificação profissional e o ato de

buscar um emprego fazem com que o jovem fique mais tempo dependente da sua família. Some-se a isso o fato de que os jovens que pertencem à geração canguru são os que pertencem à classe média e possuem dois perfis. O primeiro se refere ao consumo, à condição de conviver com os pais, e, assim, não precisam pagar aluguel, gastar com mercado, contas de água, energia. Já em relação ao segundo, trata-se da carreira profissional em que os jovens passam mais tempo estudando para sua qualificação, ficando por mais tempo dependentes de sua família.

Nos dois perfis expostos, a separação mais tardia da família é marcada por uma sociedade de incertezas e de instabilidade. Essa separação tardia aponta que o jovem pode preparar-se melhor para a entrada no mercado de trabalho sem preocupar-se com a sua situação financeira e com a constituição de uma família, visto que seus pais o carregam até alcançarem seu pleno desenvolvimento.

Já o outro fenômeno no universo dos jovens “Geração Nem Nem” se refere ao jovem que nem trabalha e nem estuda. As pesquisadoras relatam que, de acordo com dados do IBGE, um quinto dos jovens pertencem a essa categoria, sendo sua maioria formada por mulheres. Isso se dá devido à gravidez na adolescência, que resulta no abandono da escola e na baixa qualificação para o mercado de trabalho. “Isso implica que os jovens da geração “Nem Nem” passem por um processo de reclusão do mercado de trabalho e do acesso à educação, restando-lhes o trabalho informal, sem garantias (STÊNICO; ADAM, 2018, p. 285)”.

Todas as gerações possuem em comum a relação entre educação e trabalho. A geração “canguru” refere-se a uma classe mais privilegiada, sendo que a geração “nem nem” está ligada aos menos favorecidos e a geração “ioiô” atinge ambas as classes sociais, alcançando mais a classe alta, nas palavras de Stênio e Adam (2018, p. 285):

Contudo, apesar do uso das gerações metafóricas para compreender os jovens na sociedade contemporânea, essa produção apresenta uma lacuna: As “gerações” intituladas ioiô, canguru e nem nem, na verdade não são gerações, são processos sociais e culturais que estão impactando sobre as condições da juventude em seus caminhos de vida e trânsitos para idade adulta.

As autoras mencionam os fenômenos acima citados para representar como os jovens atuam a partir de uma reprodução social que traz novos significados para a juventude, sendo esta enquadrada em gerações.

Em razão do exposto, os autores expõem diversos assuntos e temas que norteiam a juventude contemporânea, mas fica evidente que, na atualidade, o jovem está à frente de um futuro de incertezas e de inseguranças para se tornar um adulto independente. Assim, a juventude se depara com desafios que envolvem o trabalho, a educação e a família em um cenário marcado pela competitividade, na busca desenfreada pelo sucesso, por riquezas e pelo seu protagonismo.

Destarte, os autores discutem e apontam as mais diversas formas de ser jovem e a pluralidade dessa categoria existente em nosso país. São esses os jovens que compõem o Ensino Médio das escolas brasileiras. Por conseguinte, é indispensável, para os profissionais da educação, ao trabalhar com a juventude, que busquem compreender e entender como é composta a juventude brasileira, considerando as mais diversas temáticas em discussão que norteiam esta categoria e as suas realidades sociais como, por exemplo, acerca da juventude indígena, quilombola, do campo, privada de liberdade, ribeirinhas, refugiados, dentre as mais diversas pluralidades juvenis.

Em verdade, compreender a juventude que compõe o Ensino Médio como uma construção histórico-social, desconstruindo um olhar naturalizado e de grupo homogêneo, é também reconhecê-la como uma categoria social que pensa, possui valores, comportamentos, opiniões e que se diferencia pelas mais diversas questões, conforme será apresentado mais adiante.

1.2 A juventude na diversidade das etnias indígenas

Em relação aos povos indígenas, a adolescência não se caracteriza nem por uma fase biológica, nem sob a ótica histórico-dialética, pois ela é inexistente. Trata-se de uma fase dada ao ser humano pela modernidade na civilização ocidental, decorrente do pensamento eurocêntrico e colonial. Silva (2012) afirma que “ainda que existem vários povos “classes de idades” e “ritos e passagem para a puberdade”, as culturas indígenas não concebem aquilo que os não indígenas chamam de “infância, ou “adolescência”, legalmente definida por faixa etária (SILVA, 2012, p. 122)”.

Oliveira (2017) aponta que as pesquisas sobre a juventude indígena não a contemplam, pois compreendem a passividade como é tratada essa faixa etária entre os povos indígenas, devido eles entenderem que não existe idade de transição, adolescência, mas rituais que celebram a passagem da criança para a vida adulta.

O professor Edilson Melgueira, da etnia Baniwa, no Amazonas, mencionou, em entrevista à rádio Câmara, que “[n]a concepção indígena, na maioria dos povos, não tem adolescência, só tem a fase da criança e então já vai para a fase adulta, isso varia de povo para povo e varia de idade”. Assim, Ro’Otsitsina Xavante relata, em entrevista ao jornal El País:

Para nós xavante, por exemplo, o que delimita a idade não é a fase de adolescência como está no Estatuto da Criança e do Adolescente. Se você chegar na minha comunidade e vir uma menina de 14 anos, você pode achar que ela é uma menina, uma adolescente, mas para nós ela já é uma jovem. A gente se divide por grupos etários, que mudam a cada cinco anos. Ninguém vai perguntar quantos anos você tem, mas sim qual o seu grupo etário. Os meninos, por exemplo, quando são crianças eles não têm a orelha furada, depois eles ficam em uma casa de reclusão e é quando tem a perfuração da orelha. Depois disso, não são mais meninos, tampouco adolescentes. São homens. Então ao menos no meu povo, não temos essa classificação de adolescentes (EL. PAÍS, 2019, s. p.).

Segundo Rangel (1999), nas sociedades indígenas, o modelo de sociabilidade está norteado pelos ciclos da vida. Dessa forma, as etapas etárias são denominadas de acordo com cada etnia. Descrever uma, duas ou até cinco denominações existentes sobre como as etnias se referem ao ciclo da vida não irá representar a realidade indígena brasileira sobre a temática, pois são as mais diversas formas de ser indígena, nas palavras do advogado Vilmar Guarany em entrevista à rádio Câmara:

Algumas pessoas conhecem uma comunidade indígena ou um índio e acham que essa é a realidade indígena brasileira, quando na verdade são mais de

225 etnias ou povos diferenciados entre si. E esses povos falam no mínimo 180 línguas. Então a prática de vida, espiritualidade, tudo totalmente diferente. Acho que seria, hoje, as pessoas verem o mundo asiático e pensar que japonês, chinês, coreano, vietnamita são o mesmo povo.

Os autores Rangel (1999), Travassos e Ceccarelli (2016), Alves (2017), Silva (2002) e Oliveira (2017) mencionam em seus estudos que, para os povos indígenas, as crianças são inseridas no mundo dos adultos por meio dos ritos de passagem, os quais são realizados de acordo com cada cultura e cada tradição indígena.

Por certo, cada etnia indígena possui sua própria organização biológica e social, as quais consideram seus costumes e suas tradições sendo por meio dos ritos de passagem que os povos indígenas exercem as suas particularidades, exibindo a sua visão de concepção de mundo, fortalecendo as suas práticas culturais, comunitárias e familiares.

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário. A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (BANIWA, 2006, p. 48).

Considerando a diversidade cultural indígena, Rangel (1999) explica que os rituais de passagem são vistos, para os indígenas, como um encerramento da educação ensinada na infância, que prepara o novo adulto para ser independente, considerando seus costumes e suas tradições e sabendo resolver problemas do cotidiano.

Os rituais são acompanhados pelos mais velhos, que são responsáveis por impedirem quaisquer excessos. A autora relata que, durante a infância, são apresentadas, para as crianças indígenas, as habilidades apropriadas de acordo com seu gênero sexual. Assim, a sociedade promove sua transformação para a vida adulta.

Para ela, na infância, as crianças estão em constante formação e devem se preparar para assumir os deveres sociais no futuro. O processo de aprendizagem das crianças é voltado às tarefas de acordo com o seu sexo (masculino ou feminino), são educadas por imitação, a menina imita a mãe e o menino o pai. Nesse sentido, o que uma criança será no futuro depende da família, e não existe transferência da família para instituições externas.

As crianças brincam de representar as histórias místicas, rindo muito e, por vezes até debochando. Nessas brincadeiras imitam os adultos, velhos, os animais e os espíritos, em suas maneiras de falar, em suas posturas corporais, e tudo é motivo de riso. E assim treinam e aprendem o que devem ser e fazer quando forem adultos (RANGEL, 1999, p.149).

O texto da Rangel (1999) menciona que, na maturidade, os sujeitos assumem as funções mais importantes como: o casamento, a procriação e a produção. Fica ao encargo desta faixa etária a caça, a pesca, a agricultura, a coleta, o preparo de alimentos, entre outras tarefas. Os mais idosos ficam com a função de reproduzir os ensinamentos, sua sabedoria acerca dos ritos, dos mitos, dos valores e das crenças. “Sonhos, visões, opiniões dos mais velhos constituem a referência adotada por todos os membros de uma comunidade”.

O autor descreve, ainda, que os rituais das mulheres são marcados por longos períodos de reclusão, podendo durar de seis meses a dois anos. Nesse período, aprendem a lidar com a sua menstruação e a confeccionar seus pertences como um enxoval: colares, redes, cestos, painéis etc. Já os rituais masculinos são compostos por aptidões físicas e emocionais como: passar uma noite sozinho na floresta, levar picadas de formigas, permanecer dentro da água, etc.

As marcas corporais femininas, a primeira menstruação especialmente, são o indicativo de momento que o ritual deve acontecer. Os rapazes, cujas marcas corporais são menos nítidas, mas que regulam em idade com as meninas que nasceram em período próximo a eles, são identificados por sua estatura, produção de esperma e, muitas vezes, entram em processo ritual meio cedo a partir de nove ou dez anos de idade. Os rituais de iniciação dos jovens podem durar de um a cinco anos, dependendo de como cada sociedade elabora o processo. Esse é um momento delicado, a mudança de estado não tem retorno. Ao completar o ciclo ritual, a criança será adulta, pronta para casar, procriar e realizar a reprodução social. Em muitos casos, os rituais iniciáticos dos jovens encerram-se com a cerimônia de casamento (RANGEL, 1999, p.150).

Considerando os autores acima citados, os quais apontam que a adolescência, para os indígenas, é uma fase inexistente, denominada pelo colonizador, e que a transição dos ciclos da vida é realizada pelos ritos de passagens, pesquisou-se como são realizados os ritos de passagem da infância para a vida adulta entre os povos indígenas nas mais diversas fontes, como livros, reportagens, documentários e também foram consultados os nativos, sendo selecionadas algumas etnias para relatar, neste trabalho, e mostrar a dimensão da diversidade cultural dos povos indígenas.

De acordo com Travassos e Ceccarelli (2016), as etnias Temb  e Kaxuyana realizam ritos de passagem para romper com a infância e para realizar a passagem para a vida adulta. Isto é, não existe adolescência, mas uma passagem direta para a vida adulta. O rito de passagem, então, é denominado como festa da moça ou do moqueado, em que os Temb  moqueiam a caça para servir aos convidados. Tal ritual ocorre quando a menina fica menstruada pela primeira vez por volta dos nove/doze anos e está apta para o casamento. A festa é realizada uma vez ao ano durante uma semana na qual os rapazes se tornam guerreiros. É considerada uma força motriz para a continuidade da cultura.

Na ocasião, comemora-se o fato de a menina se tornar mulher e estar pronta para o casamento e para ter filhos, pois quanto mais filhos ela tiver, mais considerada ela é na sociedade, já que será denominada como boa parideira. Por meio de uma dança “Kae Kae”, casais dançam e havendo interesse de um para outro, se casam e a moça vai para a casa do rapaz, sem mais formalidades, formando um novo casal na aldeia. Os preceitos relacionados às relações sexuais são ressoados pelo rito de passagem. Durante a festa, os jovens têm o corpo pintado de jenipapo na cor preta e são enfeitados com penas de pássaros.

Os pesquisadores relatam que, para a etnia Kaxuyana, o rito de passagem começa com as meninas tendo sua cabeça raspada, o corpo riscado e ficando isoladas da sociedade por três meses, comendo apenas peixe sem sal nem tempero. A partir da primeira menstruação, a menina passa a ser mulher. Toda sua vida de criança   excluída e, então, ela passa por um tempo de preparação para aprender a arte da tecelagem, a fazer artesanato e a viver em sociedade.

Não existe, também, a transição para a adolescência, e a menina sai de criança para ser mulher. Assim, também ocorre o rito de passagem dos meninos, que passam a serem denominados de guerreiros.

Observamos que, nas sociedades indígenas Temb  e Kaxuyana, a chegada da puberdade entroniza a criança no mundo adulto por meio de ritos de passagem, simbolizando a inscrição de uma lei que imprime um identidade vinculada aos mitos de origem de sua cultura. As marcas da separação são registradas no corpo, são socialmente estabelecidas. Neste processo um ancião porta voz da cultura e transmite as leis de como se portar na sociedade, assegurando a constituição do Eu, identificado com os ideais culturais. O mito social se vincula ao mito individual, interligando a história da construção social com a história da origem pessoal dos sujeitos (TRAVASSOS; CECCARELLI, 2016, p. 104).

Os autores da citação acima apresentada ressaltam que, para os Tembé e para os Kaxuyana, não existe crise da adolescência como para os não indígenas, mas um conflito da juventude indígena e a cultura não indígena.

A autora Rangel (1999) chega a mencionar, nesse sentido, que o rito de passagem na etnia Xavante é iniciado quando os rapazes adentram a denominada “Casa dos Solteiros”. A casa é localizada na aldeia à vista e ao alcance de todos, mas a entrada das mulheres é proibida e elas somente se dirigem ao local para levar alimentos. Mesmo os rapazes podendo visitar os seus pais, o isolamento na casa dos solteiros tem por objetivo a separação da mãe e do filho e o preparo para o relacionamento com outra mulher, com quem o rapaz constituirá sua família.

A formação do homem adulto e sua incorporação no universo masculino exigem diversos testes de força física, domínio das emoções, em particular o medo, e constante aprimoramento das habilidades básicas que o trabalho requer, assim como a assimilação das regras e valores culturais (RANGEL, 1999, p. 151).

Dessa forma, os meninos são submetidos a atividades como passar noites na mata sozinhos, levar picadas de muitas formigas, permanecerem dentro da água movimentando os braços por longos períodos, pisar em brasas, correr durante dias, perfurar o corpo, entre outros empreendimentos. Ficam, então, expostos a diversas formas de dor, ao medo, à realização de caças difíceis. É este processo que faz parte da construção do indivíduo. Tal ritual é realizado por homens mais velhos, tios, padrinhos, pais, etc., sendo os mais velhos sempre atentos para não serem excedidas as exigências aos iniciados.

Na etnia Xavante, os rituais de iniciação não tornam o adulto pronto e acabado, pois seu processo de socialização e conhecimento é contínuo, e o ritual de passagem é um fator determinante para a vida adulta, sendo que o rapaz, ao término do ritual, deve ser independente e capaz de desempenhar tarefas e resolver problemas. O único aprofundamento existente diz respeito às funções de Xamã ou do Pajé, que não são de domínio de todos, mas são configuradas como dons atribuídos por poderes sobrenaturais.

De acordo com França (2017), na etnia Cinta Larga, no âmbito da primeira menstruação, a menina fica reclusa em uma pequena maloca, em um processo que pode durar meses. Passado este período, o casamento pode acontecer. O sinal dessa passagem para a fase adulta é marcado por pinturas no corpo com jenipapo: no

formatado da letra “z”, listras e pontos no rosto formam um padrão por meio de uma linha larga horizontal.

A referida pesquisadora também relata, em sua dissertação de mestrado, que, na reclusão, a menina trabalha na produção de artesanatos, sendo que a comunidade coleta a matéria prima e entrega à menina reclusa. Somente quando seus artesanatos estiverem prontos para a comunidade é que termina sua reclusão. “Segundo informações das mulheres Cinta Larga as meninas, desde muito cedo percebem que as aprendizagens são importantes para a vida adulta pessoal e em comunidade (FRANÇA, 2017, p. 77)”.

Ainda, na etnia Cinta Larga, o casamento é arranjado pela família, já que as meninas nascem possuindo imediatamente um marido. Então, tal homem pode cuidar dessa menina, que continua a morar com os pais. Ressalta-se que as meninas continuam a brincar com outras crianças e somente consumam o casamento após o período de reclusão. Os Cinta Largas possuem especificidades bem profundas e lutam para manterem a sua cultura. A palavra Cinta Larga, por exemplo, afirma a passagem da criança para a vida adulta, o ritual conta com a participação da comunidade e tem a orientação guiada pelos astros e por espíritos.

Segundo um Documentário produzido por Maria Luíza Silveira, as mulheres Kamayurá são guerreiras da tradição do seu povo. O rito de passagem se dá devido ao fato de as meninas ficarem reclusas nas malocas até virarem mulheres, sendo guardiãs da cultura única do seu povo. É no silêncio e no isolamento das malocas que os Kamayurá mantêm o ritual mais importante, o de reclusão de suas meninas. Sobre a maloca, pode-se mencionar que esta é escura, mesmo durante o dia, e, assim que as meninas menstruam pela primeira vez, ficam reclusas, podendo chegar a um ano de confinamento. O tempo de reclusão são os pais que determinam. No período em questão, as meninas ficam sem tomar sol, aprendem artesanatos, a cozinhar, se preparam para serem mães e nunca reclamam da sua missão. Elas também amarram as joelheiras e as tornozeleiras bem apertadas para que as pernas engrossem (ficando inchadas).

As reclusas não podem cortar o cabelo e a franja comprida encobre o rosto. Nesse contexto, as avós cuidam das meninas o tempo todo, com alimentação especial, para ganharem “corpo de mulher”. Poucas horas antes de sair da reclusão, as meninas recebem conselhos das famílias, pois, ao deixar a maloca, serão consideradas mulheres. É também relatado que as mães ficam admiradas ao ver o

quanto suas filhas cresceram. Uma alteração é importante sobre a contemporaneidade: o casamento não é mais realizado como antigamente em que o pai escolhia o marido, pois agora as novas mulheres podem escolher seus companheiros.

O documentário mostra que as meninas são pintadas com jenipapo na cor preta, com figuras geométricas pelo corpo e um belo colar de miçangas, que completa a roupa da festa. Ao sair da maloca, as meninas ainda muito brancas, porque ficaram sem tomar sol, passam por mais um ritual: “o corte da franja”, em que o rosto das meninas é descoberto e elas passam a enxergar o mundo com um novo olhar. Após a reclusão, as meninas, agora mulheres, acompanham as demais nas demandas do trabalho. Elas plantam e colhem mandiocas, que constituem a base da alimentação dos Kamayurá.

O etnógrafo Grünberg (2004) descreve, em seu livro, que, para o povo Kayabi/Kawaiweté – etnia que é objeto de estudo deste trabalho –, as meninas e os meninos com idade entre doze e treze anos são submetidos a ritos de passagem denominados como “Ayupara ‘ikutukap’”, segundo os quais os meninos são, no período da manhã, trancados na maloca e ficam sem conversar com ninguém e possuem alimentação restrita. O pajé realiza uma tatuagem no corpo do menino para que, ao anoitecer, ao tocar de uma flauta, os rapazes possam sair e receber um novo nome, dado por seu pai e, então, são considerados homens prontos para casar-se.

As meninas ficam reclusas quando chega a primeira menstruação, sob os cuidados de suas avós ou tias. Possuem alimentação restrita, não podem conversar com ninguém e o contato deve ser apenas com mulheres. As meninas saem da reclusão e aparecem na festa da menina moça mediante um canto realizado pelos familiares.

Em entrevista para esta pesquisa, os adolescentes Kayabi relataram que os ritos de passagem não são mais realizados por todas as famílias. Os jovens não souberam explicar como se dava a realização dos ritos, apenas explicaram que, em relação à festividade, ainda se mantém, atualmente, a restrição alimentar, em relação a qual a mãe explica o que pode ou não pode comer quando começam as mudanças do corpo.

Mencionaram, ainda, que, na busca de manter as tradições e culturas do povo Kayabi/Kawaiweté, no presente ano, duas famílias realizaram o rito de passagem, proporcionando uma grande festa, denominada “Festa da menina moça”.

Ao descrever um pouco sobre os ritos de passagem de cinco das 305 etnias indígenas existentes no país, percebe-se o quanto cada etnia possui suas especificidades, tradições e crenças. Conforme Oliveira (2017), atualmente os rituais de passagem da criança para a vida adulta vêm sofrendo alterações e até mesmo deixando de ser realizados por algumas etnias, devido ao acesso dos jovens indígenas às escolas fora da aldeia, à migração das famílias indígenas para a zona urbana, às influências das mídias, ao acesso às tecnologias e ao contato com a cultura não indígena.

Com efeito, a denominação jovem indígena ainda é nova para os povos originários, havendo surgido em um cenário no qual foi necessário encaminhar atividades para essa faixa etária, buscando fortalecer a luta pela autonomia e a proteção dos povos originários. Na década de 1990, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) repassou muitas das suas atribuições aos povos indígenas que, por sua vez, não estavam preparados para realizar tais funções, e tiveram dificuldades de gerenciar os recursos, por falta de qualificação das lideranças indígenas. Assim, essas atividades foram direcionadas para a faixa etária até então inexistente: os “jovens indígenas” (OLIVEIRA, 2017).

O autor Oliveira e a antropóloga Rangel (2017) situam que o termo juventudes indígenas é citado no plural, pois há diversas formas de ser jovem indígena, já que cada jovem carrega consigo uma identidade cultural, tradições e costumes. Entre os adolescentes indígenas, trata-se dos mais diversos meios de construções das juventudes indígenas nas suas interações com os seus grupos, seus povos e com a sociedade não índia. Essa diversidade se dá devido ao contato dos adolescentes com a escolarização, devido à sua migração para a cidade, às tecnologias digitais e à comunicação.

Tais autores explanam, em sua pesquisa, que, a partir do século XXI, entre os anos de 2000 e 2009, a juventude indígena participou de mobilizações que buscavam oferecer aos jovens autonomia e representações coletivas, isto é, os jovens passaram a ser porta-voz dos seus povos no âmbito da busca por seus direitos. Além da FUNAI, duas instituições deram perceptibilidade pública à juventude indígena no país: a Pastoral da Juventude (PJ) da igreja católica e as universidades.

A pastoral da Juventude teve seu trabalho voltado para inserir as juventudes indígenas nas políticas públicas e nos Direitos Humanos, levando-os a se auto-organizarem para exercerem suas representações nos espaços dos movimentos

indígenas e do poder público. A outra instituição é a universidade que, a partir de 2002, com políticas de ações afirmativas, buscou incluir estudantes indígenas nas universidades públicas e privadas.

Funai, igreja católica e universidade colocaram-se como instituições estratégicas para impulsionar o debate, a identificação e a problematização da categoria juventude entre os povos indígenas na primeira década do século XXI no Brasil. Nesse cenário, não havia uma auto-organização de abrangência nacional da juventude indígena, mas eventos ou políticas promovidos por essas instituições para colocar “em público” as demandas e as vozes dos sujeitos, logo, oportunidades “condicionadas” às induções provocadas por tais instituições e não numa perspectiva de autonomia político-organizacional (da juventude) indígena (OLIVEIRA, 2017, p. 64).

No mesmo sentido, menciona Oliveira (2017) que em novembro de 2009, em Brasília, nasceu uma segunda fase de auto-organização da juventude indígena por meio do I Seminário Nacional da Juventude Indígena (ainda sobre realização da FUNAI). Os jovens tiveram participação ativa durante todo o evento, abordando diferentes percepções culturais e apontando o papel da juventude na luta pelos direitos indigenistas. Assim, a auto-organização da juventude indígena se institucionalizou por meio da criação da Comissão Nacional da Juventude Indígena (CNJI), que passou a sinalizar o espaço físico de mobilização da juventude indígena em âmbito nacional.

O pesquisador menciona que foi a partir do II Seminário Nacional da Juventude Indígena que os adolescentes se tornaram “sujeito autor” das organizações do evento, sendo este todo coordenado pela CNJI, a qual foi reconfigurada, passando a ter dois representantes de cada uma das cinco regiões do país. Foi nesse cenário do I Seminário Nacional da Juventude Indígena que se originou a Rede de Juventude Indígena (REJUIND) no ano de 2009 na cidade de Brasília.

De acordo com o site da REJUIND, a rede foi criada para auxiliar na informação e na comunicação entre as juventudes indígenas no diálogo e na troca de experiências sobre os povos indígenas. Por meio das tecnologias da informação e comunicação, a rede busca ouvir à juventude indígena, proporcionando um espaço em defesa dos direitos dos povos indígenas nas mais diversas redes sociais.

A comunidade do Facebook da referida instituição conta com mais de 14 mil seguidores, sendo oriundas do Instagram aproximadamente 10 mil pessoas indígenas e apoiadores das causas indígenas, que discutem cultura, saúde, educação, território, entre outros temas promovendo políticas públicas, por meio de uma visão decolonial

exposta por jovens indígenas preocupados em manter suas tradições, suas ancestralidades e os ensinamentos de seus anciões.

As ações coletivas virtuais das juventudes indígenas, especialmente aquelas desenvolvidas pela Rejuind, promovem maneiras mais sustentáveis e crítica de ser e estar no e com o mundo, organizando-se a partir do paradigma da rede similar ao identificado por Uribe-Zapata (2019) em relação às práticas de cidadania emergente de jovens na cidade de Medellín, isto é, de recuperação do espaço público (e, diria, na etnicização do ambiente público virtual), e da insistência na solidariedade e na horizontalidade como formas alternativas de organização política e relacionamento social. Em suma, de exercitarem uma novíssima cidadania (OLIVEIRA, 2020, p.21).

Em suma, o pesquisador relata que as juventudes indígenas, por meio da organização virtual e física, passaram a realizar pleitos militantes na luta sobre os direitos dos povos originários e das políticas juvenis: “[...] no âmbito das políticas indígenas e indigenistas, também apontando a necessidade e valorização e reconhecimento de conteúdos específicos de caráter geracional que atendam as demandas das juventudes indígenas (OLIVEIRA, 2020, p. 12)”.

As pautas das ações militantes acenam para os mais diversos assuntos, como gênero, sexualidade, pessoas com deficiência, política, entre outras demandas sociais, as quais sinalizam a multiplicidade de assuntos que norteiam a constituição identitária do ser jovem indígena.

O autor menciona que o protagonismo da juventude indígena é resultado de um processo histórico de mobilização social e recursos socioestatais. Para ele, o primeiro grande marco de visibilidade da juventude indígena se derivou do Estado brasileiro, por meio da implantação de ações afirmativas de inclusão universitária para estudantes indígenas a partir do ano de 2002.

Na sequência, outra oportunidade política foi a atuação da FUNAI, entre 2003 e 2006, o qual realizou encontros regionais, tendo como foco de discussão as temáticas crianças, adolescências e jovens indígenas, que sinalizaram, por meio do diálogo intergeracional, as especificidades de cada etnia, as demandas, os problemas e o interesse público estatal para a categoria juventude indígena. Por fim, a partir do ano de 2005, as discussões acerca de desenvolvimento de oportunidades e de políticas de visibilidade da juventude brasileira influenciaram a maneira como os povos indígenas discutiam essa categoria geracional.

A liderança indígena militante, Gersem Baniwa (2017), relata que os povos indígenas formam uma categoria que busca resistir ao capitalismo, pois querem e sentem a necessidade de manter suas culturas e tradições segundo os princípios e

valores que receberam de seus ancestrais, os quais se fundamentam no respeito, na solidariedade, na partilha, na reciprocidade e no cosmo.

Com efeito, comenta o autor que as juventudes indígenas atualmente, necessitam de muito apoio e de resistência para sobreviverem a uma sociedade que a todo o momento apresenta a essa categoria novas facilidades, advindas do mundo globalizado, como o acesso às novas tecnologias, às ideologias, à religião, às promessas de riquezas advindas do capitalismo e tantas outras promessas que, na maioria das vezes, não se efetivam, não pela capacidade dos jovens indígenas, mas pela ausência de regras justas e inclusivas, que norteiam o capitalismo.

O professor menciona que, ao mesmo tempo em que a juventude indígena é a categoria que representa resistências e esperanças para os projetos de futuro, estes também são os que estão na linha de frente, sendo vulneráveis às demandas de uma sociedade racista e preconceituosa, norteadas pelo capitalismo e pelo neoliberalismo.

Essas demandas resultam em violências contra os povos indígenas, as quais, segundo o Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2021, organizado pela Antropóloga Lúcia Helena Rangel, resultam no ataque aos territórios, às lideranças e às comunidades indígenas, por meio de medidas e do apoio do poder executivo e do governo federal, que possui ações para o retrocesso constitucional que protegem os povos originários e seus territórios.

O relatório do ano de 2021 nos traz dados impactantes, os quais demonstram que os inimigos pretenderam não mais apenas atacar os espaços físicos de habitação e convivência nas aldeias, mas aniquilar os modos de ser, expressados através das espiritualidades e ancestralidades de cada povo (PALOSCHI, 2021, p. 10).

Segundo Rangel e Liebgott (2021), o atual cenário para os povos indígenas é o de resistirem ao processo de desmonte de instituições, que deveriam lutar pelas suas causas, mas que expõem os povos indígenas a um contexto de violência institucionalizada: “Corpos, espíritos, terras e águas sofrem cruéis agressões, e as vidas de crianças, jovens, homens, mulheres, idosos e idosas estão sendo aniquiladas sob a omissão e convivência silenciosa dos entes e agentes públicos (p. 16).

Os pesquisadores apontam, no relatório, as formas brutais de violência que acontecem por meio das invasões em territórios, por meio de incêndios, desmatamentos, agressões contra a vida indígena, torturas, estupro, assassinatos, entre outras violências registradas no ano de 2021.

Por certo, é nesse cenário que a juventude indígena está inserida atualmente. Por conseguinte, vale ressaltar que o relatório situa que, no ano de 2021, foram registrados 148 casos de suicídios entre os povos indígenas, sendo que 38,5% do total foi de jovens de até 19 anos.

Em conformidade, Oliveira (2019) argumenta que o contexto de suicídios entre os jovens indígenas está intimamente ligado com as formas de violências, de discriminações, com a falta de recursos básicos para a sua vida física e social e com as negligências estatais. Tais fatores levam os jovens a uma não perspectiva de vida e à ausência de projetos para ao futuro.

Em verdade, a categoria juventude indígena está em construção e, mesmo diante de tantos desafios para além do que o jovem não indígena enfrenta, esses sujeitos não se calam e buscam seu protagonismo. Baniwa (2017) menciona que ouvir à juventude indígena é proporcionar novos conhecimentos e habilidades com o mundo e para o mundo, construindo novos modos de vida para suas comunidades, preservando, dessa forma, suas tradições culturais.

SEÇÃO II. O NOVO ENSINO MÉDIO E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E NÃO INDÍGENA

A reforma do Novo Ensino Médio alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a qual apresentou, em seu novo formato, o aumento da carga horária e um currículo flexível, composto por uma base de referência comum e por itinerários formativos, tendo a escola autonomia para a sua organização e oferta. Vale salientar que a proposta em questão evidencia o protagonismo juvenil por meio do componente curricular obrigatório “Projeto de Vida”.

Ressalta-se que tal reforma não aconteceu de maneira democrática, não contemplando a participação da comunidade escolar e da sociedade na discussão da construção da sua nova proposta. Some-se a isso o fato de que a tramitação da lei nº 13.415/2017 foi votada na forma de Medida Provisória, sendo as escolas obrigadas a acatar tal modelo, e tal cenário também se consolida para a Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, este capítulo abordará uma reflexão sobre a proposta do novo Ensino Médio para indígenas e para não indígenas, a partir da legislação educacional vigente, investigando os desafios para a sua efetiva implementação e no trabalho com o componente curricular “Projeto de Vida”.

2.1. O novo Ensino Médio

A reforma do Ensino Médio no Brasil foi aprovada por meio da Lei nº13.415, de 13 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sendo, consequentemente, aprovadas as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e havendo sido estabelecida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa de ensino.

A proposta aprovada pela Medida Provisória nº 746/2016 no governo do presidente Michel Temer apresenta um discurso que visa à superação dos problemas educacionais presentes no Ensino Médio, contemplando os anseios do jovem contemporâneo, colocando-o como protagonista da construção do seu conhecimento e do seu projeto de vida. Ocorre que o documento em questão, da forma como foi aprovado – para pesquisadores como Araújo (2019), Kozakowski (2022), Frigotto (2018), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outros – se deu de maneira autoritária, sem quaisquer ações democráticas que permitissem uma discussão sobre a pauta existente.

Trata-se de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e eu tive como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação e o CONSED, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Os interesses desses dois interlocutores, que tem assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área de educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma (ARAÚJO, 2019, p. 11).

Para os pesquisadores mencionados, a proposta aprovada não superou a desigualdade educacional existente no país, contribuindo ainda mais para uma escola excludente e desigual. Araújo (2019) menciona, ainda, que a reforma do Ensino Médio anuncia uma diferenciação escolar, ao propor um currículo que não considera as desigualdades educacionais existentes no país, ocasionando, dessa forma, a oferta de uma formação desigual aos jovens brasileiros. Em suas palavras:

Tratamos da Reforma do Ensino Médio implementada pela Medida Provisória nº 746/2016, e depois consolidada na Lei nº 13.415/17. Problematicamos suas pretensas finalidades de melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral, defendemos que seu real objetivo é relativizar alguns conceitos importantes da educação nacional, tais como a educação básica, a educação pública, estatal e gratuita e a profissionalização docente, e identificamos alguns possíveis impactos da nova legislação, tais como a ampliação dos

processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, o aprofundamento das desigualdades, a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais, além da desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores, de crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica e da fragilização da formação técnica de nível médio (ARAÚJO, 2019, p. 116).

Em decorrência, a pesquisadora Kozakowski (2012) menciona, na sua dissertação de mestrado, a entrevista do educador Galdêncio Frigotto, realizada em 2018, em que ele profere que a reforma em questão é um retrocesso que enfatiza uma formação voltada ao capitalismo e segue no avanço para a privatização do Ensino Médio. Sobre tais discussões, a autora relata que a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação –, em nota pública considerou a medida provisória autoritária, situando que ela enfraquece o direito à educação de qualidade a todos, conduzindo a educação pública a uma mercantilização, acenando que a maneira como foi conduzida a aprovação da proposta demonstrou a aversão do governo sobre as discussões referentes à temática.

Enfim, ressalta a autora que o discurso governamental é emitido mostrando o anseio pela superação das desigualdades educacionais existentes no nosso país no âmbito do Ensino Médio e do Ensino Profissional. No entanto, a proposta apresentada, em si, se efetiva por um discurso neoliberal que abre caminhos para a mercantilização da escola pública: “[...] é evidente que o elevado grau de desigualdade reforça a característica “neoliberalizada” desse sistema que apresenta intervenção direta e cerrada do capital no ensino (KOZAKOWSKI, 2012, p. 90)”.

Dessa maneira, de acordo com a legislação educacional vigente, o novo Ensino Médio se efetivará mediante ao aumento gradual da carga horária de 800 horas para 3.000 horas totais, sendo 1800 horas destinadas à formação geral básica prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o restante deve ser destinado aos itinerários formativos, que são entendidos como uma parte flexível do currículo e constituem a principal habilidade para fomento do protagonismo juvenil.

Em sua pesquisa, Kozakowski (2012) menciona que a flexibilização curricular apresenta a proposta fundamentada no conceito de aprendizagem flexível⁴, que se justifica pela necessidade de disseminar o ensino, a fim de atender às necessidades

⁴ (...) a flexibilidade, tanto do currículo quanto da aprendizagem, respeitaria a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, a integração à prática profissional numa perspectiva reflexiva e a construção colaborativa e solidária do conhecimento (KUENZER, 2016, p.2).

da sociedade contemporânea. Entretanto, para Araújo (2019), essa flexibilização proposta para o currículo do novo Ensino Médio não possui o sentido de democratizar, mas de reproduzir, de formas diversificadas, a força de trabalho:

Diferentemente do que diz a propaganda oficial do Governo que a patrocina, a flexibilização tende a manter a discriminação dos jovens em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofundando as desigualdades, além de, também, promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas. A reforma tende a ter outro importante efeito, o de aprofundar as desigualdades e de reduzir o papel das escolas como fator (não único ou mais importante) de geração de oportunidades (KOZAKOWSKI, 2012, p.119).

A reforma contempla, também, a ampliação das escolas de Ensino Médio com jornada de tempo integral, a fim de ensinar a melhoria da qualidade da educação. Não obstante a isso, pesquisadores como Kozakowski (2012), Araújo (2019) e Ferretti (2018) argumentam que, embora a jornada em tempo integral seja almejada, essa extensão na escola, considerando a diversidade das juventudes existentes no nosso país, é um predicado para poucos, devido à necessidade de tão cedo a maioria dos jovens adentrarem ao mercado de trabalho para garantir a sobrevivência de si e de seus familiares.

Por conseguinte, os autores ponderam que tal modelo não se enquadra ao projeto de vida de muitos estudantes do Ensino Médio, sendo este destinado apenas a um grupo específico e privilegiado. Os pesquisadores questionam sobre a garantia de oferta desse modelo de ensino com qualidade para todos, considerando a infraestrutura das escolas brasileiras, as condições de trabalho da equipe escolar, a formação docente e o número de alunos matriculados no Ensino Médio que, segundo Araújo (2019), é de aproximadamente 10 milhões de estudantes. Tais fatores, que não são contemplados, desencadeiam ainda mais as desigualdades educacionais no âmbito da oferta de um modelo de ensino utópico e mascarado.

Segundo o Guia de Implantação do Novo Ensino Médio, disponibilizado pelo Ministério da Educação para orientar as escolas na efetivação dessa proposta, as alterações curriculares devem ser reelaboradas conforme o que propõe a BNCC, sendo este currículo composto por uma formação geral básica e pelos itinerários formativos, que são indissociáveis.

Nesse sentido, a formação geral básica contempla competências e habilidades para quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e

suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, o documento orienta que apenas as disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa, que deverão ser trabalhadas por meio de conteúdos específicos, sendo as demais disciplinas trabalhadas pelas áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar, isto é, integradas.

Já os itinerários formativos configuram-se em buscar superar o currículo único substituindo-o por um mais diversificado e flexível. Tal intuito visa possibilitar, ao estudante, o aprofundamento das áreas de conhecimento da formação geral básica e da formação técnica e profissional. Dessa forma, os estudantes podem cursar mais do que um itinerário de maneira concomitante ou sequencial. São exemplos dessas disciplinas os projetos, as oficinas, os núcleos de estudo, etc.

Vale salientar que os sistemas de ensino possuem autonomia para definir seus itinerários formativos considerando suas especificidades e, para a oferta dos itinerários formativos, as escolas poderão estabelecer parcerias com outras instituições de ensino. Outrossim, os eixos estruturantes que compõem os itinerários formativos são: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Em dissonância, Kozakowski (2012) expõe que a oferta dos itinerários formativos se dará mediante a possibilidade de cada instituição escolar e a relevância para o seu contexto. Assim, a legislação vigente não obriga as escolas a ofertarem os cinco itinerários, o que, segundo a autora, ao considerar o real cenário das escolas brasileiras, faz com que a oferta seja restrita e limitada, pois mesmo a escola conhecendo o contexto e a trajetória de vida de seus estudantes, acaba ficando à mercê do orçamento destinado para si para conseguirem contemplar o currículo proposto para o novo Ensino Médio.

Destarte, ao se deparar com a oferta sintética desses itinerários o aluno sem opção de escolha acabará por cursar o que é possível, o que tem disponível, não refletindo a sua real necessidade e seus interesses, o que reforça a desigualdade educacional existente no sistema educacional brasileiro. Portanto, corrobora-se com Araújo (2019, p. 108), para quem “[a] diferenciação escolar que tende a produzir a reforma em curso do ensino médio brasileiro, entendida à luz do conceito de desigualdade educacional, tende a consolidar as redes públicas estaduais de ensino médio como o ensino médio dos pobres”.

A reforma apresenta, também, a formação técnica e profissional no Ensino Médio, segundo o qual, segundo o Guia de Implantação do Novo Ensino Médio, os estudantes, mesmo que não optarem por estudar em uma escola técnica, terão a oportunidade de cursar integralmente um itinerário formativo técnico e de fazerem cursos técnicos de formação inicial e continuada (FIC).

De acordo com a proposta, os itinerários formativos passam a fazer parte da formação dos alunos da educação profissional e a sua oferta contempla um fragmento da formação do jovem, levando-os a se capacitarem e se aperfeiçoarem para o mercado de trabalho e para a vida social. Nesse interim, a Educação Profissional passa a ser um componente opcional no Ensino Médio, que deverá proporcionar ao estudante uma formação com destaque técnico e profissional, ponderando as experiências práticas do mercado de trabalho, permitindo à escola realizar parcerias com instituições de educação à distância que possuam notório reconhecimento.

Em desacordo com a proposta, Araújo (2019) relata que a Educação Profissional apresentada ao novo Ensino Médio, à medida que aceita como docentes profissionais, com notório saber reconhecido, para ministrar conteúdos de áreas afins, em relação à experiência profissional desejada, o que se resume em um “Vale Tudo” e na mercantilização da educação pública.

Kozakowski (2012) menciona que a Meta 11, do Plano Nacional de Educação, aspira um aumento de matrículas dos alunos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual deve ser ministrada com qualidade. A pesquisadora menciona que o discurso do PNE revela o anseio para o preparo do jovem para a qualificação e a produtividade, revelando uma visão capitalista e gana de inserir, no mercado de trabalho, jovens com habilidades técnicas em pouco tempo de formação.

Quando o governo federal lançou a campanha de implementação do “Novo” Ensino Médio, os Itinerários Formativos foram apresentados para a sociedade como parte central da proposta. Porém, o que se percebe é uma constante incerteza quanto à implementação e à sua funcionalidade. A perspectiva de integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional pode não passar de uma formação para atender às necessidades do mercado, com a preparação para a empregabilidade potencializando ainda mais a competitividade (KOZAKOWSKI, 2012, p. 118).

Portanto, corrobora-se com a pesquisadora, ao mencionar que o novo Ensino Médio possui uma proposta de educação voltada para o capitalismo e uma educação neoliberal marcada por uma estrutura produtiva e competitiva, de preparo para o

mercado de trabalho aos jovens pobres, sendo os jovens da elite direcionados para as grandes universidades, ficando a escola sobre arbítrio da classe dominante.

Dessa forma, alguns dos questionamentos levantados pelos pesquisadores teoricamente aqui citados podem ser visualizados a partir da nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade – REPU (2022) sobre pesquisas realizadas no estado de São Paulo, pioneiro na implantação do Novo Ensino Médio e na efetivação da proposta.

O trabalho menciona que no Estado de São Paulo o aumento da carga horária estabelecida na proposta do Novo Ensino Médio foi realizado à distância via plataforma CMSP, que transmite aulas gravadas aos alunos. Nesse sentido, os pesquisadores ouviram 28 escolas, nas quais investigaram sobre como se realizou o acesso dos alunos à plataforma e todos foram unânimes ao mencionar que a maioria dos alunos não acessa o aplicativo, sendo que tais profissionais comparam a proposta do Novo Ensino Médio ao ensino emergencial remoto do período pandêmico.

Nesse contexto, a Rede Escola Pública e Universidade – REPU (2022) acena para a existência de desigualdades escolares no âmbito da implementação do novo Ensino Médio no Estado de São Paulo, comparando tal cenário com as desigualdades existentes no Programa Ensino Integral (PEI), que acolhe os alunos oriundos de classe média, sendo os alunos pobres destinados a frequentar escolas em condições precárias de ensino e de parca infraestrutura.

Os/as estudantes mais pobres da rede estadual – particularmente os/as do Ensino Médio noturno – são sempre mais prejudicados/as: têm menos possibilidades de escolha, mais aulas sem professores e a oferta de expansão da carga horária mais precarizada (REPU, 2022, p. 30).

Com efeito, a nota técnica revela que, na escola pública, as dificuldades para a efetivação da proposta se guiam pela ausência de docentes, a precária formação de professores, a organização do currículo conforme o que a escola consegue oferecer, a dificuldade de o jovem trabalhador em permanecer mais tempo na escola, a utilização errônea do ensino à distância, entre outras que norteiam o sistema educacional público brasileiro.

A partir das dificuldades elencadas, fica perceptível que, nas palavras de Kozakowski (2012, p. 90), “[o] desafio da pactuação na proposta do “Novo” Ensino

Médio ultrapassa as questões relacionadas ao pedagógico e depara-se na base principal para colocar a proposta em prática: o orçamento”.

Não obstante, em paralelo ao descrito pela nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade – REPU (2022), ao investigar a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas particulares do estado de São Paulo, as quais adotam os alguns dos melhores métodos de ensino do país, identifica-se a sua estrutura metodológica ofertada aos professores e discentes, que envolvem as mais diversas opções de itinerários formativos, como, por exemplo: Empreendedorismo social, Criatividade e inovação, Educação digital, Cidadania digital, Projeto de vida e Smart, que serão oferecidas em parceria com plataformas, entre outras, as quais são estruturadas por oficinas, núcleos de estudo, projetos e disciplinas.

As escolas descrevem, em seus sites, toda a estrutura que ampara o novo Ensino Médio em suas instituições, frisando a formação de professores, a estrutura física e pedagógica. Mencionam, também, a intenção para a efetivação de um ensino voltado para a iniciação científica, crítico e investigativo, que prepare seus alunos para as melhores universidades.

Dessa forma, ao comparar a realidade das instituições escolares brasileiras, é possível consolidar o que menciona Araújo (2019), sobre a existência de uma dualidade educacional⁵ e de diferenciações que envolvem uma desigualdade estrutural, que marcam o sistema educacional na história da educação brasileira. Para o pesquisador, a reforma em questão e a oferta dos itinerários formativos, “[...] são estratégias de diferenciação escolar que eleva os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais e estreita as possibilidades de futuro dos jovens pobres (ARAÚJO, 2019, p.115)”.

Em razão do exposto, utilizando-se do discurso da oferta de uma educação integral, a proposta do novo Ensino Médio, da maneira como está estruturada, promove maior desigualdade educacional. Isso porque a flexibilização curricular proposta não contempla o protagonismo juvenil das mais diversas juventudes e suas realidades, que compõem nosso país. Ao impossibilitar a efetiva oferta de um Ensino

⁵ Compreendida por Arantes (2009) como “a ideia que reconhece a existência de duas redes principais de escola, uma destinada às classes trabalhadoras e outra destinada às elites do País (p.108)”. A temática “dualidade educacional” se fundamenta na vertente Marxista à luz do movimento classista em relação a sociedade e educação. Em razão disso, a escola se divide em uma que prepara a classe trabalhadora para o mercado de trabalho e a outra que prepara a classe dominante para o ingresso na universidade.

Médio de qualidade para todos, tal iniciativa proporciona ações de exclusão aos jovens mais vulneráveis, como os indígenas, os ribeirinhos, os negros, os refugiados, os moradores de periferias, entre outros.

2.2. Projeto de vida: o novo componente curricular do Ensino Médio

O novo Ensino Médio apresenta o aumento da carga horária e um currículo flexível, propondo a oferta de itinerários formativos. Assim, aponta para a necessidade de trabalhar o projeto de vida dos alunos, com o objetivo de desenvolver o protagonismo juvenil, preparando-os para a vida em sociedade. A proposta aprovada e vigente situa, ainda, que a escola, ao trabalhar o Projeto de Vida do estudante, o levará a construir, durante o seu percurso no Ensino Médio, o seu futuro, tornando-o protagonista nessa caminhada, que se efetivará a partir de suas escolhas.

Segundo o Guia de implementação do Novo Ensino Médio, de acordo com a LDB 9.394/96 e a BNCC, o componente curricular Projeto de Vida é o eixo norteador por meio do qual as escolas de Ensino Médio deverão organizar seu currículo para atender seus objetivos de aprendizagem.

Nesse interim, o projeto de vida deve ser abordado de acordo com a BNCC em três dimensões indispensáveis para o jovem pensar seu futuro: pessoal (autoconhecimento), social (vida na sociedade) e profissional (mundo do trabalho). Desse modo, os sistemas de ensino devem possibilitar meios para trabalhar o projeto de vida dos estudantes, contemplando a orientação profissional, vocacional, a preparação para o mercado de trabalho e estabelecendo objetivos para o estudante alcançar suas metas. Segundo o documento, o jovem, ao pensar sobre a sua vida, descobre a si mesmo e ao outro, tomando consciência do meio em que está inserido, adquirindo responsabilidade sobre suas escolhas.

Por conseguinte, sobre o componente curricular “Projeto de Vida”, a DCNs para o Ensino Médio estabelece, em seu artigo 5º, que um dos princípios que orientará a organização do novo Ensino Médio é o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante (p.2)”.

Em síntese, posto as orientações dos documentos legais sobre a efetivação do trabalho com o Projeto de Vida –, componente curricular obrigatório a ser ministrado nos três anos do Ensino Médio –, a escola será a responsável pela efetivação dessa proposta e deverá estar preparada para desenvolver esse trabalho, tendo consciência e possuindo um olhar para as mais diversas concepções e visões sobre a temática.

Com efeito, a escola, ao compreender as diferentes abordagens propostas por pesquisadores sobre o termo “Projeto de Vida”, os quais incluem: história de vida,

valores étnicos, aspectos sociais e emocionais, econômicos, psicológicos, do mercado de trabalho etc. Isso visa proporcionar, aos estudantes, efetivas formas de ensinar que contemplem uma aprendizagem significativa e ativa e que realmente considere a realidade do jovem.

Destarte, apresentam-se alguns conceitos e reflexões sobre o termo “Projeto de Vida”, o qual vem sendo, há tempos, objeto de estudos no Brasil e demais países por pesquisadores como Machado (2006), Santos (2016), Hernández (2000), Stênio e Adam (2018), Lecardi (2005), Bauman (2000), Beck (2010), Dufour (2005), entre outros.

Em razão do exposto, Machado (2006) primeiramente descreve o significado de projeto, mencionando que a terminologia da palavra deriva do latim *projectus*, “particípio passado de *projícere*, significando um jato, lançado para frente” (MACHADO, 2006, p. 2). Por conseguinte, a ação de planejar o que se almeja e de pensar o que será feito para atingir a meta proposta, refere-se à palavra projeto que possui três características gerais: a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada.

O pesquisador menciona, ainda, que um projeto antecipa uma ação e, assim, envolve uma menção ao futuro, buscando uma concretização e transformação de uma ação. Essa busca envolve o estar aberto ao novo, sendo que ter contato com o desconhecido tanto para a criação quanto para o risco de fracasso faz-se necessário no âmbito desse processo.

Por conseguinte, Santos (2016) relata em seu livro que são as mais variadas visões de mundo e de futuro vinculadas ao projeto de vida que apontam para as representações sociais existentes na sociedade. Desse modo, ao se apropriar do termo projeto de vida, o jovem constitui o que ele representa e se encaixa no tempo e história da realidade que vive. A constituição do projeto de vida está, portanto, em constante transformação, pois acompanha as mudanças culturais, econômicas, políticas e tecnológicas existentes no mundo.

Dessa maneira, Hernández (2000) menciona que o projeto de vida implica nas relações das atividades sociais da pessoa, como aquelas advindas do trabalho, da família, relacionadas ao tempo, a alguma atividade cultural, sociopolítica, às relações de amizade, etc. e nas diversas experiências pessoais que integram os mais diversos mecanismos de formação psicológica. Tal instância se distingue por seu caráter emancipatório, modelador e organizador das principais atividades e comportamentos

do indivíduo, traçando seu estilo de vida pessoal e os modos de existência em todas as esferas da sociedade.

O autor define projeto de vida como um subsistema psicológico da pessoa nas dimensões essenciais da vida. Para ele, trata-se de um modelo em que o indivíduo expressa o que espera, o quer ser e fazer. Para além da esfera individual e psicológica, a construção do projeto de vida refere-se à dimensão social e à maneira como ela é organizada. O projeto de vida, então, não é apenas a construção de um modelo ideal das atividades do adolescente, mas um modelo de realização.

Com efeito, Hernández (2000) esclarece que a construção dos objetivos é a base para o projeto de vida. Esses objetivos são resultados da realidade social e das experiências vividas sob influência de todos os fatores sociais, gerais e específicos que integram a vida do adolescente. Ao contribuir para o desenvolvimento social, portanto, os objetivos propostos ganham proporção ao serem executados. Nesse sentido, Hernández (2000) ressalta que é de extrema importância que o projeto de vida tenha um viés realista, sendo sua execução realizada por meio das possibilidades internas e sociais do adolescente, pois não considerar esses fatores pode conduzir o jovem a traçar metas e objetivos que não estão dentro de suas possibilidades.

A explanação do autor leva-nos a refletir sobre a proposta de trabalho do itinerário formativo Projeto de Vida do Novo Ensino Médio, a qual defende que a escola deve considerar a realidade de seus alunos ao abordar a temática e não impor, da maneira como se encontra, este componente curricular sob a ótica de um discurso neoliberal e meritocrático, que desconsidera as mais diversas realidades enfrentadas pelas juventudes. Busca-se, então, proporcionar, aos alunos, a ideia de serem unicamente responsáveis pelas suas realizações, excluindo as discussões sobre a desigualdade social existente no contexto em que o jovem está inserido. Por certo, para o referido autor, as prioridades para o projeto de vida do jovem vão depender da sua realidade, do seu fator econômico, cultural e social.

Vale ressaltar que os pesquisadores sobre a temática juventude, como Pais (1990), Salles (2005), Abramo (1997), Takeut (2012), Stênio e Adam (2018); Lecardi (2005) Bauman (2000), Beck (2010), Dufour (2005) apontam que o cenário atual, em que a juventude está inserida, dificulta o planejamento de seu projeto de vida, uma vez que suas principais angústias são marcadas pela incerteza e pela instabilidade do futuro.

Dessa maneira, é necessário, ao discutir o componente curricular projeto de vida no âmbito do Ensino Médio, considerar os apontamentos da autora Leccardi (2005), que considera que, diante das incertezas do futuro, uma parcela dos jovens busca amparo em projetos de vida a curto prazo. Vale salientar que a relação do jovem com o futuro não deve se restringir à vivência do presente imediato e, embora esse jovem esteja mergulhado em um mundo de incertezas, muitos jovens se interessam pela busca de novos horizontes, associados ao futuro relacionado ao trabalho, à vida privada e ao cuidado de si mesmo.

Os jovens se relacionam aos projetos de maneira distinta, sendo que alguns se destacam pela capacidade de se adaptar as premissas da atualidade e outros possuem menos recursos sociais e culturais, sentindo dificuldade de esboçarem os projetos de curto, médio e longo prazo.

Em razão do exposto, e em conformidade com os autores Bock (2004), Farias (2008), Ozella (2003) e Pais (1990), os quais sinalizam que a noção de projeto de vida estaria ligada a distintas variáveis, que sofrem influência das expectativas sociais e familiares, percebe-se que a escola precisa trabalhar com a juventude, considerando os seus diversos segmentos e realidades.

Nesse sentido, a escola é uma etapa de formação intelectual e humana, e é nela que os questionamentos sobre diversos assuntos surgem entre os jovens e os profissionais da educação e que, para Weller (2004), é no âmbito dessa convivência e dessa troca de saberes que se caminha a construção do projeto de vida.

Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas um olhar mais atento às biografias desses jovens. As demandas que são trazidas para a escola permitirão que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, mas também de viabilização de projetos de vida (WELLER, 2004, p.141).

Embora a BNCC aponte as três dimensões a serem trabalhadas no projeto de vida – pessoal (autoconhecimento), social (vida na sociedade) e profissional (mundo do trabalho) –, corrobora-se com Weller (2004), ao mencionar que as escolas focam demais no trabalho com o projeto de vida da juventude e acabam focando mais nos projetos profissionais do que nas dimensões sociais e pessoais. Dessa maneira, é indispensável que a escola, junto com a família, possa encaminhar a sua juventude para uma visão situada para além do mercado de trabalho, que considere

o olhar para os valores étnicos, físicos e emocionais, que levarão os jovens a ter um propósito de vida.

A palavra propósito de vida relaciona-se ao termo projeto vital (*purpore*), proposto por Damon (2009), que consiste na finalidade de alcançar um objetivo com significado para o próprio sujeito, transformando a realidade em que ele está inserido. O termo *Purpore*, assim como projeto, é um elemento norteador que direciona os caminhos a ser seguidos durante a trajetória do indivíduo. Por nortear a vida e ser essencial para a construção da identidade do ser humano, este termo, junto ao anterior, são denominados projetos vitais.

Os projetos vitais são metas em longo prazo e estão relacionados ao desejo de fazer algo pelo mundo, transformar uma realidade e contribuir com a humanidade. Desse modo, os projetos vitais se destinam às causas individuais e coletivas e trazem sentido a história de vida do sujeito.

De acordo com Klein (2011), possuir um projeto vital é poder transformar a sociedade e participar ativamente do seu processo. Isso porque tal iniciativa traz sentido à vida. Ao unir os interesses individuais e coletivos, os projetos incorporam sentidos que ultrapassam o âmbito pessoal, refletindo-se socialmente. Essenciais para a humanidade, os projetos vitais permitem ao indivíduo se colocar como protagonista da sua própria existência, por meio de objetivos e de metas que caracterizam sua vida. Destarte, por meio deles, o indivíduo pode criar sua própria trajetória individual em um ambiente em que se vinculam valores indispensáveis à sociedade, ao grupo social, à cultura e às épocas construídas pelo sujeito.

As escolas, ao trabalhar o componente curricular “Projeto de Vida”, devem estar efetivamente preparadas, pois a realização desse trabalho sem entendimento e qualificação docente poderá acarretar maiores desigualdades e sentimentos de fracasso, ao propor aos estudantes a realização de projetos imediatistas, sem considerar a sua realidade.

Projetos imediatistas esses, que podem ser identificados nas dificuldades que o jovem enfrenta quando precisa definir seu futuro a longo prazo e na profissionalização precoce daqueles que necessitam apressar a sua decisão para obter um meio mais fácil e rápido de garantir sua renda (PAIVA, 2013, p. 26).

Por certo, cabe à escola desenvolver um trabalho que leve o jovem a pensar para além do eu, do imediato, para a competitividade, a fim de levar os alunos a

pensarem o seu projeto de vida considerando os âmbitos pessoal, social e profissional, refletindo sobre a sua contribuição para a melhoria da humanidade.

Nesse interim, voltar os olhares para as discussões e para as concepções nas quais os autores definem o Projeto de Vida é realizar um pleno exercício de reflexão, de escuta e de ações que irão refletir na vida da juventude, abrindo horizontes para questionamentos aos modelos governamentais impostos de forma autoritária ao sistema educacional brasileiro, os quais possuem o discurso de uma proposta de educação de qualidade para todos.

É por meio de tais reflexões e estudos de autores sobre a temática “Projeto de Vida” que pesquisadores como Camargo (2022) e Favacho (2020) investigaram como se efetiva, na prática, a proposta de trabalho com o componente curricular “Projeto de Vida”, acenando para os contrastes existentes entre as reflexões dos autores que fundamentam a temática e as formas como a proposta se executa na prática da instituição escolar pelo discurso governamental.

Camargo (2022) apresenta, em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Estadual Paulista – UNESP –, uma pesquisa em que discorre sobre uma análise realizada no âmbito das políticas educacionais e dos materiais que fundamentam o Ensino Médio de Tempo Integral e o Projeto de Vida.

Em linhas gerais, é perceptível, na pesquisa do autor, que, na prática, a forma como se efetiva o trabalho realizado com os estudantes com o componente curricular “Projeto de Vida” parte da oferta de materiais prontos que compactuam de uma doutrina neoliberal. Camargo (2022) relata que os materiais propostos projetam o anseio para que o estudante esteja preparado para um futuro no qual saiba agir e solucionar os problemas do mundo dos negócios, estando apto para a competitividade que demanda o mundo capitalista, com ampla produtividade e possuindo domínio socioemocional.

Portanto, o que se conclui nos materiais é que o projeto de vida enquanto disciplina incorporado ao Ensino Médio defende a ideia da construção de um aluno e posteriormente um cidadão autônomo, com capacidade de gerir sua própria vida em termos financeiros. O empreendedorismo ou a capacidade de por si só de colocar-se no mercado de trabalho é uma habilidade fortemente trabalhada. Para tanto são desenvolvidas durante todo o ensino médio tarefas que objetivam o conhecimento da realidade atual e as ferramentas faltantes a serem desenvolvidas para que a inserção enquanto mão-de-obra seja bem-sucedida (CAMARGO, 2022, p.119).

O pesquisador observou que as competências socioemociais são trabalhadas como habilidades de gestão, sendo marca do conteúdo abordado responsabilizar o jovem pela concretização dos seus projetos, configurando-se, assim, uma romantização da realidade que, de acordo com Camargo (2022, p. 121):

Ao final do processo, ao bom aluno é prometida o tão sonhado caminho do sucesso. Vende-se a ideia de que ao estruturar tudo de maneira clara, responsável, comprometida e contratual, o bônus por esses comportamentos socialmente e mercadologicamente desejados é a tão sonhada inserção na vida adulta, de maneira bem sucedida e com a segurança de quem a planejou previamente.

O autor Camargo (2022) expõe que o material analisado apresenta uma ilusão ao protagonismo juvenil, o qual se evidencia pela prática individualista e isolada. Isso porque os módulos propõem, de maneira romantizada, que o aluno pense e elabore o seu projeto de vida, no qual este é responsabilizado pelas suas escolhas, acenando que, para o sucesso do jovem, basta apenas seguir os passos propostos no material com motivação. Assim feito, serão contemplados com o sucesso, pois a “[...] autonomia é entendida enquanto o descolamento do cidadão com o estado, o seu não reconhecimento enquanto sujeito social” (CAMARGO, 2022, p. 125).

Da mesma forma, a autora Favacho (2020), em sua dissertação de mestrado, defendida na Unicamp, apresenta dados que corroboram com Camargo (2022), evidenciando alguns aspectos indispensáveis para a reflexão da temática. Sua pesquisa teve como objetivo geral investigar a criação e os propósitos do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo.

A pesquisadora acena para uma análise na qual mostra que os materiais partem de uma visão neoliberal da educação, em que se responsabiliza o estudante pelo seu sucesso, e que é predeterminado ao estudante cursar a risca todos os módulos propostos. Para a autora, esses materiais adaptam os estudantes a uma sociedade capitalista, reduzindo ações coletivas, priorizando o individualismo e a produtividade.

Nesse sentido, basta que o estudante empreenda em sua vida para que todas as esferas sociais se articulem de forma harmoniosa e ele obtenha sucesso. Isso é o que indicam os livros de coaching e de autoajuda, assim como os pareceres de CEOs de grandes empresas, que sustentam o corpo teórico do PEI, junto aos quatro pilares da UNESCO, que apontam para o aprimoramento do jovem do século XXI, bem como das habilidades e competências essenciais (FAVACHO, 2020, p.137).

Favacho (2020) menciona que os materiais se efetivam por uma visão de protagonismo, que desconsidera a realidade de seus alunos, uma vez que ofertam um modelo pré-estabelecido de roteiro a ser seguido, pronto e acabado, excluindo a igualdade de oportunidades, fundamentado em um discurso liberal.

Com metas pessoais, propaga-se imaginário de autonomia; e o discurso que parece ser libertário quando se imagina decisões e rumos próprios, em verdade é a transfiguração da desresponsabilização de empresas, do Estado e demais atores que projetam qualidades e projetos de vida antes mesmo da entrada do estudante na escola, ou da abertura de uma Microempresa Individual para driblar dos encargos trabalhistas. O que pode parecer contraditório, torna-se regra ao proliferarem-se concomitantemente ideais liberais utilitaristas e discursos conservadores e moralistas ligados à culpabilização e hiper-responsabilização (como os apresentados no acompanhamento de campo) junto à ideia de prosperidade (FAVACHO, 2020, p. 138).

Dessa forma, a pesquisadora evidencia, em sua análise, que a efetivação da disciplina Projeto de Vida apresenta-se de forma antagônica ao que é fundamentalmente proposto pelos autores da temática, sendo limitada aos interesses estatais, colocando o sujeito como responsável pelo sucesso ou pelo insucesso do seu futuro, ao estabelecer suas metas, “estando este relacionado à profissionalização, como veremos em breve, os caminhos são de metas propostas por coachings, best-sellers de autoajuda, empresários e CEOs (FAVACHO, 2020, p.112)”.

Percebe-se que a proposta apresentada sobre o trabalho com o Projeto de Vida no novo Ensino Médio, ao se referir ao protagonismo juvenil, não considera as mais diversas classes sociais brasileiras, as quais vivenciam uma desigualdade social e educacional, propondo ao estudante uma visão individualista, voltada para competitividade e levando o jovem a buscar estratégias para se sobressair, com êxito, no mundo capitalista e globalizado.

Os materiais que norteiam o trabalho com o componente curricular “Projeto de Vida” defendem uma visão educacional neoliberal, na qual expõem ao jovem a ideia de que pensar sobre seus objetivos, metas e desejos, planejando um futuro com esforço e foco são atributos sólidos para o sucesso e para um futuro próspero, o qual é garantido por meio de uma educação empreendedora.

Em razão do exposto, corrobora-se com os autores Pais (1990), Salles (2005), Abramo (1997), Takeut (2012), Stênio e Adam (2018); Lecardi (2005) Bauman (2000),

Beck (2010) e Dufour (2005), pois, ao se pensar na elaboração do Projeto de Vida do jovem, os profissionais da educação, as propostas governamentais devem considerar as diversidades que compõem a juventude contemporânea e as redes de apoio que eles possuem nessa construção. Considerar a realidade de cada jovem, sua cultura, suas tradições, seu contexto social e econômico e o tipo de escola a eles ofertado, portanto, é proporcionar a estes estudantes o pensar em um futuro a partir de uma visão realista, partindo do seu próprio eu.

Assim, desconstruir e questionar a proposta de trabalho imposta ao sistema educacional com o componente curricular Projeto de Vida, marcada pelo mercantilismo educacional e por uma visão neoliberal de ensino é resistir e contribuir pela efetiva justiça social almejada neste país.

2.3. O novo Ensino Médio e o projeto de vida na educação intercultural indígena no estado de Mato Grosso

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 integracionistas⁶ 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.

Este direito constitucional é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que estabelece, em seus artigos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

⁶ Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao tornarem-se brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade. O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção; as mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional; e a crescente mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejou a necessidade de 193 estabelecer uma nova forma de relacionamento, jurídico e de fato, entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro. (BRASIL, 1999, p. 192).

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Dessa forma, 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, e 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.

A escola indígena é um lugar de aprendizado que deve considerar as necessidades e o que almejam as sociedades indígenas, as quais possuem maneiras próprias e específicas de pensar e de agir. Assim, essa escola deve mesclar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas com os saberes do currículo escolar da sociedade não indígena.

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos societários e definidos nos projetos político pedagógicos das Escolas Indígenas. O currículo como componente pedagógico dinâmico deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2010, p. 70).

As DCNs 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.

A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha. Aprende-se a fazer canoa, cestarias. Aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais. Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri etc. Não existe sistema de reprodução ou seleção. Os conhecimentos específicos, como o dos pajés, estão a serviço e ao alcance de todos. Aprende-se a viver e a combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos. Alunos e professores de escolas atuais ensinam novos conhecimentos aos antigos pajés, mestres e caciques tradicionais e vice-versa. (BANIWA, 2006, p. 147).

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).

A referida pesquisadora, em sua tese de doutorado, menciona que atualmente uma das lutas dos povos indígenas vem sendo a efetivação de um currículo escolar “diferenciado”, que aponte as diferenças e as peculiaridades frente ao fortalecimento étnico, da cultura e do cosmo, sendo ele significativo para a comunidade e para a instauração de um currículo “Intercultural”, que busca comunicar-se com os conteúdos da escola não indígena, buscando, assim, ampliar a visão de mundo dos povos indígenas, considerando seus saberes e tradições. Essa conversa entre o “Diferenciado” e o “Intercultural” resulta na Pedagogia Cosmo Antropológica.

Preciso evidenciar que a Pedagogia Cosmo Antropológica é um instrumento de resistência e se utiliza da escola para a sua efetivação. E tal construção é o enfrentamento à colonização educativa que esteve sob o ângulo de um processo que buscou legitimar a produção e a reprodução cultural dentro de uma concepção sistêmica da razão, onde a mesma apresenta e/ou apresentou características e valores enfocados na lógica cientificista europeizada. Nesta colonização, o outro foi constituído com ideias de bestializações, pois se fazia necessário educá-lo e isso significa assumir a

civilização Europeia, longe do diálogo/da interculturalidade vista como universal, mas, no entanto, particular (FERREIRA, 2014, p.155).

Desse modo, a autora descreve, em seu trabalho, que a Pedagogia Cosmo Antropológica é uma frente de resistência que contempla as dimensões ética, cultural, social e política e possui como visão uma educação escolar humanizadora.

A educação humanizadora só o é quando consegue estabelecer reais diálogos interculturais, é necessário que haja o divórcio da centralidade dominante que desumaniza o mundo. Nessa perspectiva, a relação mundo e o fortalecimento étnico conectado às tomadas de decisão e, para que as escolhas se efetivem, o diálogo intercultural é imprescindível. No debate dialógico, que é dialético porque contrapõem posições é possível descobrir a possibilidade capaz de modificar a realidade, nas aldeias, nas escolas, nas sociedades, no continente (FERREIRA, 2014, p.155).

A autora relata que o diálogo, a humildade e a criticidade são elementos indispensáveis para uma educação humanizadora, humanista e para a construção da Pedagogia Cosmo Antropológica, a qual, para a sua concretização, carece de um currículo que contemple os saberes tradicionais dos povos indígenas, mas que, também, tenha um diálogo com os conhecimentos universais da sociedade não indígena.

Este enlace no currículo entre saberes tradicionais e universais proporcionará aos povos indígenas estrutura e conhecimentos para resistirem, com sabedoria, aos dilemas e aos enfrentamentos do mundo atual, juntamente com o fortalecimento de suas culturas e tradições.

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.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, a oferta do Ensino Médio⁷ nas escolas indígenas em todo país é recente, mas está em

⁷ 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).

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. A permanência do aluno em seu próprio território para a continuidade dos estudos os torna agentes ativos e as referências principais na construção de seus projetos escolares e societários. Ressalta-se que a saída dos estudantes indígenas para cursar o Ensino Médio fora da sua comunidade tem sido considerada um enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade.

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.

As discussões sobre essa etapa de ensino foram pautadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, a qual orientou as escolas indígenas de Ensino Médio a construírem seu Projeto Político e Pedagógico PPP de maneira coletiva, envolvendo toda a comunidade, visando abranger as suas demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais, assim como a autonomia para decidir nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a partir da recomendação de um modelo de ensino adequado as suas peculiaridades (BRASIL, 2012, p.18).

A educação escolar indígena no estado do Mato Grosso 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 do 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 segue as mesmas orientações da proposta para

os não indígenas, com a mesma carga horária, compostas por uma formação geral e por itinerários formativos.

Os itinerários formativos serão 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, tornando-se capaz de 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 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.

Ao se referir ao projeto de vida, percebe-se o anseio para que o jovem busque uma formação integral, por meio do seu protagonismo, levando-o a ser responsável pelas suas tomadas de decisões e pelo planejamento do presente e do futuro. Ressalta-se que para os povos indígenas, segundo Munduruku (2012), a concepção de futuro não é a mesma da visão ocidental, pois os povos originários vivem o momento e a urgência existente em suas comunidades, não considerando um futuro como é para a sociedade não indígena, marcado pela produtividade e pela acumulação.

Dessa forma, trabalhar o projeto de vida com os jovens indígenas consiste em considerar uma formação que contemple os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais, proporcionando um ensino significativo, que leve o jovem a relacionar os conteúdos aprendidos na escola com a sua realidade, instigando-os a construir seus saberes, pautados nas suas tradições e culturas.

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, o que é possível perceber na DRC MT EM (2021).

O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional. Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas. O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas. Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas. As atividades educacionais nas escolas são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais. O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática. Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado (BANIWA, 2006, p.135).

Dando visibilidade a temática, o Sintep-MT – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – realizou, em março de 2022, um seminário temático para discussões pela efetivação de uma educação intercultural indígena diferenciada e específica para os povos do estado do Mato Grosso. A pauta das discussões foi a formação dos profissionais da educação, os impactos do modelo de ensino ofertado nas escolas indígenas do Mato Grosso e o Projeto Saberes Indígenas (RIEHELMANN, 2022).

Ao relatar o debate realizado, Riechelmann (2022) menciona que estiveram presentes no evento professores e pesquisadores da educação indígena de todo o estado, composto por 42 etnias que possuem suas especificidades, seus saberes e suas tradições, integrando uma multiplicidade cultural. Em verdade, professores e pesquisadores mencionam que a política dos atuais governos federal e estadual não efetiva uma educação diferenciada indígena, pois ofertam às escolas um modelo padronizado de escola estabelecido pela educação pública.

No evento, Riechelmann (2022) mencionou que a representante do Sintep-MT, no Conselho Estadual Indígena Aparecida Cortez, descreveu exemplos da oferta de uma educação indígena padronizada no estado do Mato Grosso, como o sistema apostilado, ausência de professores, substituições de professores indígenas por não indígenas e ausência de plano de carreira para os professores indígenas. Tais fatores são citados como uma ameaça aos povos indígenas que acabam sofrendo uma aculturação branca, assim como no período da colonização portuguesa.

O evento contou com a presença da liderança indígena Gersem Baniwa que menciona:

“O apostilamento é um dos piores males, principalmente quando se trata de aluno de escola indígena, é outra crueldade. Material ideal para comunidade indígena é cada um construa o seu material. E não precisa ser bonito não, editado. As maiores riquezas de experiência de sucesso, das chamadas escolas de inclusão pela diversidade, é aquela produzida localmente. As crianças vão produzindo com seus professores e com a comunidade. Produzem o material ao vivo, desenhando cartazes, textos. Ali que eles vão reproduzindo, antigamente eram mimeografados, agora xerocopiados. Depois, com calma, os sistemas podem transformar isso em livros. É muito mais interessante (RIEHELMANN, 2022, p.1)

O trabalho do Projeto Saberes Indígenas⁸, realizado com os povos indígenas no estado do Mato Grosso, diferentemente do proposto pelo estado, evidencia o protagonismo dos povos indígenas, realizando a orientação e o acompanhamento dos povos indígenas no âmbito das produções de livros didáticos a partir da cultura e das necessidades de cada etnia, isto é, o projeto não leva um produto pronto e finalizado, mas orienta a sua construção a partir das demandas de cada povo, promovendo, ainda, uma formação continuada dos professores indígenas.

De acordo com o site do grupo de pesquisa COEDUC – Corpo, educação e cultura, da Universidade Federal de Mato Grosso, o projeto nasceu em 2016 e atende a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), do Ministério da Educação (MEC), consolidando a Rede Ação Saberes Indígenas da escola indígenas no Mato Grosso, sob a coordenação da professora Beleni Salete Grande (UFMT).

Em um evento específico para abordar as demandas do projeto o Sintep-MT, que realizou-se no mês de julho/2022, o Encontro do Projeto Saberes Indígenas, segundo Riechelmann (2022), teve como uma das pautas a redução no ano de 2021, devido a pandemia, aos recursos repassados pelo Ministério da Educação (MEC) parceiro do projeto e da forte política de desmonte da Educação Indígena e as políticas de respeito às diversidades realizadas no governo de Jair Bolsonaro. Nas palavras da palestrante e professora Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano, do povo indígena Saterê-Mawê, do Amazonas:

[...] as políticas públicas para os povos indígenas vêm sofrendo ataques recorrentes no atual governo federal. O MEC tem reduzido recursos, cortado financiamentos que impõem desafios para a educação dos povos indígenas,

⁸ <https://www.coeducufmt.org/saberesindigenasnaescola>

e o projeto ainda é um caminho para conscientizar e promover resistência a esses desafios (RIECHELMANN, 2022, p.1).

A escritora registra a inquietação do professor e cientista social indígena Lucas Rurio, do povo Xavante do Mato Grosso, menciona, no evento, que as discussões sobre a não padronização das escolas indígenas, de acordo com a escola ocidental, entre todos os aspectos abordados, estão associadas ao ato de respeitar os mais diversos saberes dos povos indígenas, assim como é feito pelo Projeto Saberes Indígenas: “No povo Xavante os prédios deveriam ser redondos, pois quando passamos o conhecimento nos sentamos de forma circular, e não um atrás do outro, como na escola do não indígena” (RIECHELMANN, 2022, p. 1).

Também a professora do povo Xavante, Isabel Taukane, destaca a importância do encontro no qual se discutiu a construção da escola indígena sob a ótica dos povos originários. Em suas palavras:

O projeto Saberes Indígenas faz o contraponto à oferta da educação ministrada pelos governos, pois reafirma e perpetua os saberes e conhecimentos milenares no espaço da escola, respeitando e valorizando a cultura e os idiomas conquistados na Constituição Federal de 1988. O debate proporciona a construção de materiais didáticos próprios e qualificação para os professores (RIECHELMANN, 2022, p.1).

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 pensando de forma unilateral e ocidental, propondo um currículo padronizado monocultural e aculturado: “a legislação admitiu a alteridade e tolerou a diferença, mas se resguardou o direito de lhes conceder tais direitos” (SECCHI; PRATES, 2015, p. 119).

Os autores 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).

SEÇÃO III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção, aborda-se a natureza da investigação e os procedimentos metodológicos empregados para a coleta e para a geração dos dados, estabelecendo uma relação com o objeto de estudo e os objetivos desta pesquisa. Descreve-se, primeiramente, a abordagem e as técnicas de pesquisa utilizadas na construção do trabalho e, logo após, apresenta-se a delimitação da entrevista. Por último, é apresentado o percurso metodológico desta investigação.

3.1 A abordagem e as técnicas de pesquisa

Buscando responder o problema de pesquisa deste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa⁹ de abordagem qualitativa, associada à etnográfica em educação e, também, uma pesquisa bibliográfica. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, o diário de campo e a análise documental.

Iniciou-se este trabalho com a Pesquisa Bibliográfica, que compõe o referencial teórico. Realizou-se uma consulta em fontes bibliográficas, considerando os caminhos delineados por Marconi e Lakatos (2003), que indicam a pesquisa em imprensa escrita (jornais e revistas), nos meios audiovisuais (rádio, filme, televisão e documentários), em materiais cartográficos (mapas, gráficos; e publicações), em livros, em teses, em monografias e em demais publicações de sites e de revistas científicas.

Após a construção teórica do trabalho, procedeu-se a pesquisa qualitativa que, para Ludke e André (1986), é aquela “que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18)”.

Considerando o proposto por Bogdan e Biklen (1994), os dados deste trabalho foram coletados em seu ambiente natural, na aldeia Tatuí, na cidade de Juara-MT, sem nenhum controle ou autoridade, permitindo, dessa maneira, uma interação entre pesquisador/colaborador, por meio de um trabalho voltado ao diálogo democrático, participativo e de colaboração com os colaboradores e com a comunidade.

A saber, realizou-se, associada à pesquisa qualitativa, a pesquisa etnográfica em educação¹⁰ proposta por André (1995), que menciona que há enfoques diferentes na abordagem, sendo dividida pela visão dos etnográficos antropólogos e dos etnógrafos pesquisadores educacionais.

A etnografia sob a ótica da antropologia direciona seu estudo para a cultura e para a sociedade de um determinado grupo social, o que, para a autora “Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’”. Já o foco dos pesquisadores etnográficos em educação é o processo educativo.

Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser –

⁹ Esta pesquisa, suas técnicas e procedimentos foram autorizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o parecer de número 4.437.173.

¹⁰ A escolha desta abordagem de metodologia se justifica por este trabalho possuir como objeto de estudo o viés educacional e não antropológico.

cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Dessa maneira, a autora relata que, na pesquisa etnográfica, o pesquisador precisa permanecer a campo por tempo prolongado e na adaptação para a etnografia em educação é permitido ao pesquisador trabalhar com instrumentos para a coleta de dados, como no caso da observação participante, da análise documental e de entrevistas semiestruturadas com menor permanência a campo.

O pesquisador, enquanto observador participante, passa a fazer parte do grupo e interagir com o sujeito. Isso requer habilidades como empatia, respeito, sempre estar disposto a ouvir, ser paciente, flexível e realizar ações para ganhar a confiança do grupo articulando diálogos. A observação participante abarca observações realizadas *in loco* (RODRIGUES TEZANI, 2007).

Nesse tipo de estudo, o ambiente natural é o ideal para a coleta de dados e o pesquisador é considerado o principal instrumento para essa coleta, os dados coletados em campo são na sua maioria, descritivos, há então, maior preocupação com o processo em si do que com os resultados, onde a atenção do pesquisador deve estar voltada para os significados das ações dos pesquisados (RODRIGUES TEZANI, 2007, p.9).

O pesquisador observador *in loco* adquire um olhar amplo do problema de pesquisa a ser investigado, por meio da ajuda das descrições observadas da cultura e da realidade, proporcionando uma coleta sistemática dos dados. Contribui, então, para essa minuciosa observação, a análise documental.

Segundo Ludke e André (1986), a análise documental é uma técnica relevante para abordar dados qualitativos. Por meio dos documentos analisados, podem ser extraídas informações que venham a fundamentar a pesquisa acadêmica. A análise documental é considerada uma fonte “natural” de informação, pois surge em um determinado contexto. De acordo com Ludke e André (1986), a escolha dos documentos não é realizada de maneira eventual, mas possui uma intenção que guia o pesquisador na sua escolha. Para a realização desta pesquisa, realizou-se uma análise documental em materiais escritos, áudio, filmagens, leis, decretos, arquivos escolares, rádio, livros, fotografias, cartas, pareceres, memorandos, etc.

Utilizou-se, também, como técnica de coleta de dados, a entrevista focalizada. Segundo Ludke e André (1986), na realização da entrevista, deve haver uma interação entre o pesquisador e o sujeito investigado, a qual deve ser preservada e respeitada em suas tradições, cultura e valores. O entrevistador deve agir naturalmente, estimulando um momento de confiança para que os sujeitos se sintam seguros para expressar-se livremente. Nesse contexto, o entrevistador não deve direcionar a entrevista para uma determinada direção.

As autoras acenam para o fato de que o entrevistador tenha uma atenção flutuante, isto é, o entrevistador não deve ficar condicionado apenas em seguir um roteiro estabelecido de perguntas, mas estar atento, também, às expressões não verbais do sujeito entrevistado.

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e rigorosamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmos, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Para Gil (2008), a entrevista é uma técnica de coleta de dados flexível, uma vez que ela pode ser definida em diferentes classificações e estruturas. A primeira classificação se refere à “entrevista informal”, que consiste em ser menos estruturada¹¹, tendo a finalidade de adquirir uma visão ampla do problema investigado, assim como identificar elementos da personalidade do sujeito entrevistado. Esse tipo de entrevista é recomendado para os estudos exploratórios e para a investigação de problemas psicológicos. Apenas se difere de uma conversa, pois tem o objetivo de coletar dados.

Na sequência, o autor apresenta a “entrevista por pautas”, que possui certa estruturação, pois o entrevistador direciona a entrevista ao seu interesse. Assim, as pautas são ordenadas e relacionadas. Descreve, também, a “entrevista estruturada”, que se manifesta por perguntas fixas, cuja ordem e relação permanecem constantes para todos os entrevistados que, na maioria das vezes, são em grande número. Essa entrevista, por ser quantitativa, tem as respostas padronizadas não viabilizando uma

¹¹ As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação (GIL, 2008, p.111).

análise de dados em profundidade, uma vez que são alcançados por meio de uma lista preestabelecida de perguntas. Essas listas podem ser chamadas de questionário ou formulários.

Gil (2008) descreve também a “entrevista face a face e por telefone”, sendo que a entrevista face a face é característica por se diferenciar do questionário, e pode ser também realizada por telefone, individualmente ou em grupo. Em seguida, ele apresenta, em seu livro, a “entrevista focalizada”, que possui as características da entrevista informal, mas é focada em um tema específico, permitindo, ao entrevistador, caso o assunto seja desviado, de a temática voltar para o foco da entrevista. “A entrevista focalizada requer grande habilidade do pesquisador que deve respeitar o foco de interesse temático sem que isso implique conferir-lhe maior estruturação (GIL, 2008, p. 112)”.

A entrevista focalizada mencionada por Gil (2008) pode ser denominada, segundo Selltiz (1987), como pesquisa semiestruturada. Assim, de acordo com Ludke e André (1986), os tipos de entrevista mais adequados para a pesquisa em educação são as menos estruturadas, pois são mais apropriadas para direcionar a entrevista de uma maneira mais flexível. De acordo com Ludke e André (1986), é de extrema importância que o entrevistado conheça os objetivos da entrevista e que os dados fornecidos sejam usufruídos apenas para os fins da pesquisa, sendo os dados dos entrevistados mantidos em sigilo. Dessa forma, os sujeitos devem consentir a realização da entrevista.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo etnográfico em educação foi o Diário de Campo, o qual, para a autora Oliveira (2014) concebe a oportunidade de registrar as temporalidades vivenciadas na pesquisa, em que são registradas as observações, as conversas, os comportamentos, os depoimentos, os gestos, as expressões, etc. Dessa forma, todos os passos desta pesquisa foram devidamente registrados no diário de campo da pesquisadora, que será material de apoio para a análise de dados.

3.2. Delimitação da entrevista

Esta pesquisa se delimita na aldeia Tatuí, na T.I. Apiaká/Kayabi no município de Juara-MT, cidade localizada ao norte da capital do estado de Mato Grosso, com uma distância de aproximadamente 695 KM da cidade de Cuiabá e uma área territorial de 21.492 km. Está situada em uma região de floresta Amazônica, possuindo, como Bacia Hidrográfica, a ampla Bacia Amazônica e como afluentes do Rio Amazonas os rios Arinos, que recebe o Rio dos Peixes/Tatuí, e o rio Telles Pires, em que desagua o Rio Apiaká (FERREIRA, 2014).

De acordo com Kayabi (2016), a T.I. Apiaká-Kayabi é composta por sete aldeias: Ytu Cachoeira, Kawaip, Flor da Terra, Vale Verde, Novo Horizonte, aldeia Alta e a aldeia Tatuí, sendo que esta última é chamada de central, pois é a maior de todas. A aldeia Tatuí, *locus* desta pesquisa, fica a aproximadamente 60 km da cidade de Juara-MT, tendo seu acesso realizado por estrada de terra. Atualmente, a aldeia conta com cerca de 478 pessoas e esse número vem aumentando a cada dia: “Esse crescimento é muito importante para a comunidade porque fortalece o meu povo” (MARAIUP, 2016, p. 12).

O autor comenta que a comunidade conta com energia, água encanada, internet, escola, orelhão comunitário, posto de saúde, banheiro comunitário, um campo de futebol para lazer, casa cultural, barracão para armazenar castanhas e um cemitério.

Figura 1 - Aldeia Tatuí



Fonte: Dionísio Mairaiup

A autora Kayabi (2016) relata que as pessoas na aldeia vendem banana, farinha, castanha e amendoim, produtos feitos na aldeia (artesanatos), plantados na roça e na mata como a extração de frutos silvestres, como açaí, castanha, cacau, patoá, etc. e com a pesca de várias espécies. A comunidade conta com uma horta comunitária¹² comandada pelo Cacique, a qual tem seus alimentos distribuídos pelas famílias.

Como universo de participantes da pesquisa, propusemos um grupo de 08 jovens que são regularmente matriculados no Ensino Médio da Escola Estadual Indígena de Educação Básica JUPORIJUP.

A escolha de trabalhar com jovens Kayabi/Kawayweté aldeados se justifica pela autorização concedida da comunidade para a realização deste trabalho de campo pela pesquisadora após flexibilizações das medidas de biossegurança referentes à COVID-19 no final do ano de 2011, haja visto que, *a priori*, o trabalho seria realizado em uma escola de Ensino Médio do município de Juína/MT, a qual, por permanecer em ensino remoto por aproximadamente dois anos, não foi possível realizar a pesquisa com os jovens indígenas da escola, pois estavam em isolamento, em suas comunidades, sem acesso aos recursos tecnológicos.

¹² Planta-se milho, mandioca, amendoim, banana, cana, arroz, cará, margarito e feijão fava (KAYABI, 2016, p. 13).

3.3. Percurso metodológico

O percurso metodológico desta pesquisa qualitativa, associada à etnografia em educação, teve seus primórdios no ano de 2017, em que se buscou o início dos estudos teóricos sobre a temática deste trabalho. Primeiramente, optou-se pela investigação sobre a literatura teórica referente aos povos indígenas. Para aprofundamento dos estudos, a pesquisadora realizou a matrícula como aluna intercâmbio na disciplina¹³ “Movimentos Sociais, relações Raciais em Educação Indígena” na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – localizada na cidade de Cuiabá/MT.

A disciplina em questão foi fundamental para a realização teórica e prática deste trabalho, e proporcionou não apenas o contato com toda a literatura sobre os povos indígenas como também delineou os caminhos para o contato com os povos originários, por meio das atividades propostas.

A professora responsável pela disciplina ofertada na UFMT também é coordenadora do grupo de pesquisa da UFMT, o COEDUC¹⁴, “Corpo, educação e cultura”, no qual são desenvolvidas atividades de pesquisa e de extensão. Por meio do contato com as ações desenvolvidas por este grupo, foi proporcionado, à pesquisadora, diálogos com a equipe de docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT –, campus de Juara, instituição que possui uma forte política de inclusão e de ações afirmativas para os povos indígenas.

Nos anos de 2018 e de 2019, a pesquisadora participou de ações realizadas pelos grupos de pesquisa COEDUC (UFMT/Cuiabá) e de estudos LEAL- Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal (UNEMAT/Juara), podendo aprender com os pesquisadores da temática indígena e com os povos originários sobre os saberes tradicionais.

A pesquisadora, neste período, foi convidada a participar do projeto “Prepara Cinta Larga”¹⁵, o qual tinha como objetivo preparar um grupo de jovens da etnia Cinta Larga, localizada no município de Juína MT, para realizarem o processo seletivo para ingresso dos jovens indígenas no Ensino Médio do Instituto Federal de Juína/MT. Na

¹³ A pesquisadora se deslocava toda semana de Juína MT à cidade de Cuiabá aproximadamente 2.800 km (ida e volta) para cursar a disciplina.

¹⁴ Site do grupo de pesquisa <https://www.coeducufmt.org/>

¹⁵ Reportagem sobre o projeto: <https://ifmt.edu.br/conteudo/noticia/etapa-do-projeto-prepara-cinta-larga-promove-integracao-entre-indigenas-e-comunidade-do-ifmt-juina/>

oportunidade, foi lecionada a disciplina de Língua Portuguesa. O projeto permitiu o estabelecimento de um vínculo entre pesquisadora e os jovens da etnia Cinta Larga.

É importante mencionar que foram dois anos de trabalhos junto às instituições de ensino aqui mencionadas para que a pesquisadora viesse estabelecer um efetivo vínculo de confiança com jovens e lideranças indígenas para apresentação do projeto desta pesquisa.

Por meio das atividades e das ações do grupo de pesquisa COEDUC e LEAL, a pesquisadora deteve um repertório teórico referente à temática dos povos indígenas, necessário para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, buscou-se realizar o mesmo caminho para compreensão e base teórica referente à temática “Juventudes/adolescências e Projeto de Vida”.

Então, no primeiro semestre de 2020, a pesquisadora cursou a disciplina “Juventudes, Violências em Direitos Humanos” no programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro. A disciplina em questão foi indispensável para a compreensão teórica sobre a temática deste trabalho, ganhando segurança referente à construção teórica desta pesquisa, ficando, dessa forma, preparada para a entrada a campo para a coleta de dados desta pesquisa.

Desta forma, devido ao fato de o IFMT, campus Juína/MT – cidade em que a pesquisadora reside – possuir estudantes do Ensino Médio de duas etnias da cidade –Cinta Larga e os Rikbaktsa¹⁶ –, a proposta inicial deste trabalho foi a de realizar esta pesquisa nessa instituição de Ensino Médio com os jovens que participaram do projeto “Prepara Cinta Larga”. Na oportunidade, o projeto de pesquisa fora apresentado ao coordenador do IFMT, o qual consentiu sua realização, porém tais planos foram interrompidos devido à emergência pandêmica da COVID-19, em que as aulas presenciais foram suspensas e o ensino da instituição passou a ser remoto.

Nesse período, com ajuda de professores do IFMT, foram realizadas tentativas de conversas com os estudantes indígenas que estavam em suas casas, de forma online pelo *Google Meet*, via *WhatsApp* e e-mail, mas não houve sucesso, devido à dificuldade de acesso à internet dos jovens que estavam em estado de isolamento em suas comunidades.

Sem previsão para a volta as aulas e devido às dificuldades dos alunos em utilizar a internet e os recursos tecnológicos em um momento pandêmico de

¹⁶ No ano de 2021, a pesquisadora participou junto com os professores do IFMT do grupo de estudos sobre a cultura Rikbaktsa (anexo).

incertezas, com um número desenfreado de contaminados pela COVID-19 e de mortes a pesquisadora buscou novas alternativas para que pudesse ouvir os adolescentes indígenas, buscando contato com jovens indígenas que faziam parte da Rede de Juventude Indígena (REJUIND) pelo Instagram.

Foi realizada uma reunião online com o jovem que é liderança da REJUIND pelo *Google Meet* e, na oportunidade, a pesquisadora apresentou a pesquisa e convidou os jovens a participarem como colaboradores, mas tal ação não foi aceita pelos demais membros.

Em conversa com alguns docentes da UNEMAT, campus Juara, após a pesquisadora explicar muita preocupação em relação ao andamento do trabalho, uma professora integrante do grupo de pesquisa LEAL sugeriu que a pesquisadora entrasse em contato com a coordenadora da Escola Estadual Indígena JUPORIJUP, localizada na aldeia Tatuí, no município de Juara/MT, do povo Kayabi/Kawaiweté, para a realização da pesquisa, visto que a comunidade possuía estrutura em relação ao uso da internet e recursos tecnológicos para a possível efetivação do trabalho.

Foi marcada, então, com a coordenação da escola, de forma remota, uma reunião para a apresentação do projeto de pesquisa. Na ocasião, a professora ouviu atentamente a proposta e prontamente se dispôs a colaborar com o trabalho, pediu um prazo para conversar com as lideranças da sua comunidade e solicitar autorização.

Assim feito, o próximo passo foi a realização de uma reunião pelo *Google Meet* com o Cacique da Aldeia Tatuí que, antes mesmo da apresentação do projeto, indagou: o que você irá ofertar para a comunidade após o término desta pesquisa? A¹⁷ pesquisadora argumentou a intenção de realizar um projeto com jovens da comunidade Kayabi/Kawaiweté apoiando-os na construção do seu projeto de vida, desenvolvendo ações para o fortalecimento da cultura e das tradições, entre outros fatores que a comunidade julgasse necessário.

Neste momento, por meio da pergunta do Cacique da aldeia Tatuí, compreendeu-se a fala da professora Dra. Waldinéia Antunes Ferreira, coordenadora da Faculdade Intercultural Indígena, que havia mencionado a esta pesquisadora:

¹⁷ Este trabalho não se encerra com a sua defesa, mas sim se intensificará na busca por ouvir os jovens indígenas Kayabi nas suas lutas, conquistas e desafios estruturando e fortalecendo o grupo de jovens da comunidade.

“Realizar um trabalho com as comunidades indígenas vai além do universo científico é uma aliança para o resto da vida”.

Uma vez a pesquisa tendo sido autorizada pelo cacique, marcou-se uma reunião com o diretor da FUNAI, a Fundação Nacional do Índio, para explicar a realização da pesquisa e acerca dos projetos a serem realizados na T.I. Kayabi/Kawayweté. A reunião aconteceu na cidade de Juína/MT nas dependências da FUNAI, seguindo todos os protocolos de biossegurança para prevenção em relação ao Coronavírus. Após alguns dias da reunião, o diretor autorizou a realização da pesquisa de maneira remota com os adolescentes da Escola Estadual JUPORIJUP.

Realizou-se, então, uma primeira reunião remota pelo *Google Meet* com os jovens e com a coordenadora da escola, com o objetivo de a pesquisadora apresentar o projeto de pesquisa a ser realizado. Após a reunião, a coordenadora solicitou que a pesquisadora realizasse uma formação com os professores da escola sobre a temática “Projeto de vida”, considerando que a temática deveria ser trabalhada pelos professores no currículo do novo Ensino Médio.

Por conseguinte, realizou-se um curso, institucionalizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso sob PARECER Nº 398/2021 - PROEC para os professores da Escola Estadual JUPORIJUP, denominado “Projeto de Vida para Jovens e Adolescentes na T.I. KAYABI”, totalizando 80 horas com atividades síncronas e assíncronas realizadas pelo *Google Meet* e um encontro presencial. Os encontros foram realizados aos sábados e ministrados pela pesquisadora e por professores convidados da UNEMAT, campus Juara.

O curso foi uma oportunidade de a pesquisadora realizar observações diretas e intensas para compreender e relacionar o cotidiano com o problema a ser respondido nesta pesquisa. Para André (1995), os discursos presentes na escola possuem um contexto repleto de significados, que estão inseridos no universo cultural daquele grupo.

Destarte, dando continuidade à realização da pesquisa, no referido período várias foram as tentativas de realização de entrevistas com os adolescentes pelo *Google Meet* e via *WhatsApp*, sendo possível que a pesquisadora observasse que os jovens participantes da pesquisa buscavam realizar, com empenho, as tentativas de contato, mas não tinham sucesso por diversos fatores, como: queda do sinal, os jovens ligavam a câmera, mas não conseguiam ligar o microfone, outros tinham

dificuldades em abrir áudio e câmera, outros tinham habilidades com os meios tecnológicos, mas ficavam em silêncio perante a videochamada e, assim, sucessivamente.

Após várias tentativas, a coordenadora da escola sugeriu que a pesquisadora solicitasse uma autorização do Cacique e do diretor da FUNAI para entrada na T.I. Apiaká/Kayabi para a realização da entrevista, de maneira individual, com os jovens, visto que, naquele momento, medidas de flexibilização contra a COVID-19 estavam em vigor para entrada na aldeia Tatuí. Por certo, a pesquisadora foi autorizada pelas lideranças a realizar o trabalho na T.I. Apiaká/Kayabi, mediante a realização de teste rápido de Antígeno para Covid-19.

O trabalho de campo foi realizado na aldeia Tatuí, que fica aproximadamente a 60 km da cidade de Juara MT. Para chegar à aldeia Tatuí, o acesso à aldeia pode ser feito pelo barco “Rio dos Peixes” ou pela estrada de chão. Então, a pesquisadora percorreu cerca de 3 horas de ônibus da cidade de Juína para Juara e aproximadamente 60 minutos de carro alto de estrada de chão mata adentro no bioma Amazônia para acesso à aldeia.

Ao entrar na aldeia Tatuí, primeiramente foi avistada a Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup, que atende, atualmente, 160 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Ao chegar à comunidade, a pesquisadora foi recebida pela coordenadora da escola e pelo Cacique da comunidade, e foi encaminhada para a escola, local em que os professores a aguardavam para a realização de uma etapa presencial sobre o curso “Projeto de vida” e para a explanação sobre o projeto de pesquisa e acerca como seria realizada a entrevista com os jovens/adolescentes da comunidade.

Figura 2 – Curso Presencial com os professores da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup e apresentação da pesquisa a ser realizada na comunidade



Fonte: Acervo particular da autora

As atividades realizadas na escola com os professores respeitaram os protocolos de biossegurança da COVID-19 com o devido uso de máscara, álcool gel e distanciamento entre as pessoas. Após a realização do curso e apresentação da pesquisa aos professores, a pesquisadora reuniu-se com a coordenadora da escola para organizar a data da próxima visita para a realização da coleta de dados e para traçar estratégias dos encontros a ser realizados com os jovens no ano de 2022, visto que este trabalho não se encerra com a sua coleta de dados.

Figura 3 - Reunião com a coordenadora da Escola Estadual JUPORIJUP



Fonte: Acervo particular da autora

No final do dia, a pesquisadora, ao encerrar as atividades, não realizou visitas na comunidade, devido à restrição da COVID-19. A saber, ela dormiu na comunidade em uma sala de aula acompanhada por 4 meninas estudantes da aldeia Tatuí.

No dia seguinte, após alinhadas as estratégias para a realização da pesquisa, foram convidados pela coordenadora da escola 8 jovens a participar da realização do trabalho.

A escolha destes jovens se deu pelo fato de estes estarem no momento na comunidade. A maioria deles estava na colheita de castanha no mato e alguns em isolamento, devido ao fato de testarem positivo para a COVID-19.

Em continuidade, realizou-se o encontro com os jovens em duplas, em suas casas e na escola, seguindo os protocolos de biossegurança devidos para convidá-los a participar da pesquisa. Após o aceite, realizou-se a leitura do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) e houve o recolhimento das assinaturas.

Figura 4 – Moradias aldeia Tatuí



Fonte: Dionísio Mairaiup

Os jovens foram muito receptivos, alguns um pouco tímidos, outros muito empolgados com o novo projeto a ser realizado na aldeia. Percebeu-se que os jovens vislumbravam, na pesquisa, o anseio de poderem se expressar e de ganharem voz dentro da comunidade.

A antropologia em seus estudos enaltece os velhos indígenas considerando-os como “sábios indígenas” devido os seus conhecimentos e experiência, isso torna o jovem invisível e sem voz no seu contexto. “Dar voz aos jovens indígenas significa abrir possibilidades para novos ou outros conhecimentos e para novas e outras aprendizagens sobre o mundo e com o mundo e, com isso construir outros caminhos e modos de vida” (BANIWA, 2017, p. 9).

A maioria dos jovens acenaram para a vontade de levar a pesquisadora para conhecer a aldeia e outros mencionaram a importância de conhecer o Salto Sagrado do povo Kayabi. Devido ao cenário pandêmico, no entanto, as visitas e os passeios não puderam ser realizados no momento em questão, para a observação participante.

SEÇÃO IV. ANÁLISE DOS DADOS

Os caminhos delineados para estruturar esta análise se constituem na organização dos dados por categorias. Desse modo, a inter-relação entre as categorias de análise aqui proposta buscará proporcionar a investigação e a compreensão acerca de como os jovens indígenas Kawaiweté/Kayabi compreendem a temática projeto de vida, sua realidade, suas expectativas e como a escola trabalha com a especificidade cultural dos jovens indígenas no âmbito da construção do projeto de vida. Buscou-se a correlação entre as categorias de análise, configurando a complementação entre elas, para que este instrumento de pesquisa concedesse um aprofundamento das informações obtidas nas entrevistas.

Organizou-se este trabalho em três categorias, sendo a primeira “Caracterização dos colaboradores e o ser jovem indígena Kawaiweté/Kayabi”, na qual são descritas as características, as especificidades, a cultura e as tradições do povo Kawaiweté/Kayabi, investigando como os jovens/adolescentes compreendem a fase que estão vivendo e quais suas percepções acerca de ser jovem indígena na atualidade.

A segunda categoria intitulada “Jovens indígenas: representações de si e sua relação com o projeto de vida” busca a verificação de como os colaboradores compreendem os conceitos de tempo, as concepções de individualidade, de coletividade, de família e de comunidade, buscando a compreensão sobre como esses elementos se relacionam na construção do seu projeto de vida.

A terceira categoria é nomeada de “A escola e os elementos constituintes do Projeto de Vida” e investiga o trabalho da Escola Estadual Indígena de Educação Básica “JUPORIJUP” sobre as especificidades culturais da juventude indígena Kawaiweté/Kayabi e acerca de como ela traz esses elementos para discussão do projeto de vida.

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, a maioria dos jovens estavam no “mato”¹⁸ e uma parcela significativa em isolamento social

¹⁸ Trabalho na colheita de castanha

decorrente da COVID-19. Os participantes foram identificados pelo pseudônimo C (colaboradores da comunidade), seguido do número de identificação.

CATEGORIA 1. Caracterização dos participantes da pesquisa e o ser jovem indígena Kawaiweté/Kayabi²⁰

Caracterizar os sujeitos 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/Kayabi¹⁹, Mees et al. (2006) explicam que o povo Kawaiweté/Kayabi estão atualmente em três territórios diferentes, sendo um no Pará, um no Parque do Xingu e outro no Rio dos Peixes²⁰. Além disso, na aldeia Tatuí, localizada no Rio dos Peixes, habitam cinco famílias originárias do Batelão, que não aceitaram ser transferidas para o Xingu pelos irmãos Villas Boas.

Antes o meu povo Kawayweté vivia no Batelão, todos juntos. Com a chegada dos irmãos Villas Boas, e com os conflitos na região, aconteceu a mudança de território. A maioria das famílias kawayweté foram levados para o parque indígena do Xingu. Algumas famílias não se adaptaram e saíram de lá, assim, um pouco do nosso povo foram para o Pará onde fizeram uma aldeia chamada Kururuzinho. Os outros permaneceram no Xingu e o outro grupo de família foram para onde hoje é a aldeia Tatuí. Saíram do Batelão e foram para perto do rio dos Peixes, na aldeia Tatuí (MARAIUP, 2016, p. 11).

Os pesquisadores acima discorrem que, 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)

Portanto, nós estamos no Estado de Mato Grosso e no Pará. Grande parte morando no Parque Indígena do Xingu. Depois a maioria está no Tatuí, na Terra Indígena Apiaká-Kayabi e os outros são os moradores do Baixo Teles Pires, em uma Terra Indígena, o Kururuzinho, que fica no Estado do Pará (MARAIUP, 2016, p. 11).

²⁰ Local desta pesquisa.

O autor Maraiup (2016) relata em seu artigo que Batelão está localizada no norte do Mato Grosso, e é uma área que vem sendo reivindicada pelo povo Kawayweté, que vive na região do Rio dos Peixes desde a década de 1980. O processo de demarcação da terra Batelão iniciou em 2001 e foi interrompido em 2007, por determinação judicial proposta por fazendeiros, após o Ministério da Justiça declarar a área como terra indígena. Assim, em 2016, a Justiça Federal reconheceu Batelão como tradicionalidade sendo de ocupação do povo Kayabi o que, até os dias atuais, não foi homologado.

O meu povo, que hoje está às margens do rio dos Peixes, antes habitava o Batelão, que é a nossa terra de origem. Mesmo morando no Batelão, os anciãos Kanisio e Simão Kuapan (Tamui) relatam que a região que hoje estamos era onde eles vinham buscar material para fazer flecha e tirar seringa. O nosso povo andava por muitos lugares como na região do rio Teles Pires e outros. Contam que era uma mata fechada com muitas árvores e as principais eram as seringueiras e as castanheiras (KAYABI, 2016, p. 11).

O autor Grunberg (2004) relata que no final do século XIX e no início do século XX o povo Kayabi resistiu à invasão de seringueiros, de madeireiros e de fazendeiros que avançavam pelo Rio Arinos. Relata, ainda, que no ano de 1949 chegou na região do Rio Teles Pires a expedição Roncador-Xingu²¹, comandada pelos irmãos Villas-Boas. Essa expedição encontrou os indígenas em situação de conflito com os seringalistas, que passaram a atuar como pacificadores, atuando na transferência do povo Kawayweté para o Xingu.

Nós, povo Kawayweté, somos um povo guerreiro e corajoso e hoje vivemos em três regiões: Rio dos Peixes em Mato Grosso, no Parque Nacional do Xingu em Mato Grosso, e no Estado do Pará. Os velhos contam que quem levou os Kayabi para o Xingu foram os irmãos Villas Boas. O ancião Kanizio morou um tempo no Xingu. Relata em entrevista que foilevado na marra, pois não queria ir. Mas também explica que os irmãos Villas Boas estavam levando os índios para o Xingu, por medo de os seringueiros matarem todos os Kayabi. Apenas cinco famílias não foram para o Parque do Xingu e essa ação aconteceu no ano de 1966. No site da Instituto Socioambiental está escrito que eles foram de avião e essa ação ficou conhecida como "Operação Kayabi" (KAYABI, 2016, p. 12).

Para o antropólogo, os Kawaiweté que se recusavam a ser transferidos encontravam apoio no missionário católico João Dornstaeder, que apoiou os indígenas a lutarem por seu território e se reestabelecerem na região do Rio do Peixe.

²¹ A expedição era o braço da Fundação Brasil Central encarregado de desbravar e preparar a colonização dos sertões rios Araguaia, Xingu e Tapajós, dentro da política de interiorização preconizada pelo governo Vargas.

Os mais velhos contam que o Padre João ajudava os indígenas. Relatam que ele ajudou a assegurar a terra onde está a nossa Aldeia Tatuí. Naquela época, tinha conflito com seringueiros e com o povo Rikbaktsa. Dona Catarina conta que a abertura da aldeia foi apoiada pelo Padre João. Disse que foi ele quem marcou esse lugar. O Padre João perguntou, naquele tempo, para Francisco Jurukatu - o primeiro Cacique da Tatuí - se queriam ir para esse lugar mesmo. Francisco Jurukatu era viúvo e só estava com Ataíde, o filho dele. Então conversou com o filho e as outras pessoas do Batelão. Depois de decidir para onde iriam, saíram lá do Rio Batelão para a Aldeia Tatuí. O padre já andava nessa região que era área de seringal e área de pegar flecha, lugar onde está o Salto Sagrado (KAYABI, 2016, p. 12).

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 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 missionárias²² na região.

Os Kayabi que vivem no Xingu são os que mais falam na língua materna. Nós, do Rio dos Peixes, temos vários anciões falantes; os mais jovens entendem e estão aprendendo a falar. Isso é resultado porque “a história linguística dos Kayabi é complexa devido ao intenso contato com o branco, assim como pelo contato com línguas de outras etnias (MARAIUP, 2016, p. 11).

Maraiup (2016) e Kayabi (2016) relatam que o povo Kawaiweté/Kayabi não sabe ao certo sobre o mito de origem do seu povo. Nesse contexto, são inúmeras as histórias contadas pelos anciões como a origem da pedra, dos alimentos, dos animais, da árvore, da pedra.

O mito de origem dizendo que os Kawayweté vieram dos animais, foi contado por Eroi Kayabi e Raimundo Kwasiari. Segundo eles, começou a aparecer vários animais, o maior foi o cateto, e do cateto foi multiplicando o povo Kawayweté. O outro mito é sobre a pedra. Esse mito é explicado por Raimundo e por Katu Kayabi, ambos anciões fortes da comunidade. Segundo o mesmo, tinha um pajé que começou a rachar as pedras e, de dentro delas, foi saindo povo Kawayweté. O mito da árvore conta que um homem estava andando no mato e lá havia uma árvore bem alta. Nela, havia um buraco bem no meio. Esse homem, com o nome de Tuyararé (Deus do povo Kawayweté), chamava nome de pessoas de dentro da árvore e do buraco ia surgindo o povo Kawayweté (KAYABI, 2016, p. 12).

²² Missão Utiariti a qual levava os meninos e meninas da aldeia Tatuí para estudar e eram proibidos de falar a língua materna.

Maraiup (2016) menciona que o mito de origem do alimento se refere ao fato de que cada parte da planta, segundo os anciãos, fora transformada em um pedaço do corpo humano. Por exemplo: o milho virou dente, o feijão vacina e, assim, sucessivamente, nas palavras do autor:

Antigamente os Kayabi plantavam tucum e inajá e só comiam isso. Tinha uma velha sábia que já estava cansada de comer miolo de tucum e inajá, ela falou para todos os filhos fazerem uma roça. Eles fizeram e a mulher explicou que, depois de tudo pronto, deveriam queimar a roça e ela junto. Os filhos, com medo de ficar sem a mãe, não queriam colocar fogo. Eles não queriam obedecê-la. A mulher disse que se não queimassem, não teriam sementes para plantar para o resto da vida. E essa velha sábia, quando foi queimada, de cada parte do seu corpo gerou uma semente. Foi assim que do dedo da velha nasceu o amendoim, do dente nasceu o milho, da cabeça nasceu o cará, do intestino nasceu o feijão; da batata da perna nasceram vários tipos de batata e, da perna, nasceu a mandioca; da palma da mão nasceu o mangarito. Do corpo da velha sábia nasceram vários tipos de sementes que nós usamos até hoje (MARAIUP, 2016, p. 14).

Atualmente, o meio de sobrevivência do povo, segundo Kayabi (2016), se efetiva por meio da caça, da pesca, do artesanato, da roça e de outras profissões, como no caso de profissionais da saúde e da educação. Há, ainda, indígenas aposentados e crianças que recebem o auxílio do Programa do Governo Federal Bolsa Família.

Nós vivemos do que plantamos na roça: mandioca, cará, feijão, etc, e tudo é nosso mesmo. Plantamos mandioca brava, margarito e milho. Também vivemos da caça de muitos animais como a paca, a anta, a queixada, o porcão, o macaco, o macuco e outros. Pescamos no Rio dos Peixes alguns alimentos que são do rio: o pacu, trairão, chinelo, pintado, peixe cachorro, curimbá, matrinchã, piau e pacuzinho (MARAIUP, 2016, p. 14).

O autor ressalta que os alimentos citados acima são tradicionais do povo Kawaiweté/Kayabi, sendo consumidos de diversas maneiras, como assados, cozidos e feito mingau. “As alimentações de caça e da pesca são geralmente consumidas assadas, cozidas ou feito o Mutap. O Mutap é um preparo de Mujica feito de diferentes caças e pesca (MARAIUP, 2016, p. 14)”.

Sobre a organização familiar, Grunberg (2004) explica que as famílias são grandes e com poder paterno. As filhas, ao casar-se, ficam morando com seus pais, sendo que o homem passa a residir na casa dos pais da moça, ficando responsável pelas tarefas econômicas propostas pelos pais. Kayabi (2016, p. 13) relata: “Nossa organização familiar é de família extensa e ainda hoje temos essa organização e ainda são vários os homens que vão para a casa dos pais da esposa”.

A organização social e política do povo tem fundamento no relacionamento entre as famílias, que são extensas e de parentes independentes que se reúnem em aldeias com as chefias locais.

Figura 5 – Povo Kawaiweté/Kayabi – Aldeia Tatuí



Fonte: Dineva Kayabi

Vale destacar que as famílias extensas são norteadas por um “Wyriat” que significa aquele que toma conta do lugar. Trata-se de um lugar ocupado por um homem mais velho que mantinha ao seu redor filhos, esposas, genros, noras, parentes, etc. O trabalho agrícola era organizado pelo “Wyriat”, que escolhia o local a ser roçado e, após a limpeza do terreno, distribuía pedaços deste terreno aos chefes de família para realizarem o plantio, feito com a ajuda de sua mulher e filhos (GRUNBERG, 2004).

Para o antropólogo Grunberg (2004), o povo Kawaiweté/Kayabi classifica suas idades em seis classes:

Quadro 1 – Classes de idade Kawayweté/Kayabi

Homens	Mulheres
Konomí' akut Crianças de peito	Kūyatai Criança de peito
Konomi'i meninos pequenos, 2 a 6 anos	Kūyamuku'ii meninas pequenas, até 4 anos pelo menos
Konomi moços até 15 anos	Kūyamuku moças até 14 anos aproximadamente
Konomi'oo homens jovens até 25 anos	Kūyamuku'oo

	mulheres jovens até 20 anos aproximadamente
Kuima'e homens de até pelo menos 45 anos	Kūya mulheres de até pelo menos 40 anos
Saua'é homens velhos, acima de 45 anos	Ōiwi mulheres velhas, acima de 40 anos

Fonte: Grunberg (2004, p.173)

Konomi' akut e Kūyatai são os recém-nascidos que são carregados em tipoias²³ e já preenchem uma função social na comunidade. Kayabi (2021, s. p.) relata que *“Quando a mulher indígena do povo Kayabi/Kawaiwete vai para a roça, na mata, no rio nos movimentos pela luta indígena, as crianças estão sempre no colo de sua mãe e protegidas”*.

Figura 6 – Mãe Kawaiweté/kayabi com Konomi' akut na tipoia



Fonte: Dineva Kayabi

O pesquisador situa que a faixa etária Konomi'i e Kūyamuku'ii (2 a 6 anos) é composta de sujeitos aceitos e ativos na comunidade, que são intimamente ligados à sua mãe. A partir dos seis anos de idade, os meninos tornam-se Konomi, idade em que acompanham o pai, para aprender as atividades como pesca e caça.

²³ Kayabi (2021?, p.1) relata que a TIPOIA é um artesanato que faz parte da cultura do povo Kayabi/Kawayweté e que nos dias atuais além do valor cultural ela é utilizada como fonte de renda entre as famílias. A Tipoia faz parte da vida das mães do povo Kayabi/Kawaiweté. Sua confecção inicia-se assim que a mulher descobre a sua gravidez (No Prelo).

Figura 7 – Kūyamuku'ii Kawaiweté/Kayabi



Fonte Dineva Kayabi

Ao atingir a idade de 16 anos, os indígenas passam a ser os homens jovens Konomi'oo, e ocorre uma mudança repentina em seu comportamento, tornando-se mais calados e observadores; já as meninas Kūyamuku'oo (15 aos 20 anos) estão preparadas, nessa idade, para casar e aprendem constantemente, em companhia de outras mulheres, artesanatos e a preparar alimentos.

Em consonância com Grunberg (2004), pode-se mencionar que os participantes desta pesquisa são Konomi e Konomi'oo (de 15 a 19 anos sexo masculino) e Kūyamuku'oo (mulheres jovens de 15 a 20 anos).

Os sujeitos da pesquisa, ao serem indagados com a pergunta “Qual a sua etnia?” dos oito alunos entrevistados sete apontaram ser da Etnia Kayabi. Chama atenção a resposta do A8, que mencionou incisivamente “sou da etnia Kawaiweté/Kayabi”. Na fala de A8, percebe-se o quanto o jovem resgata a história do seu povo quando explica à pesquisadora que o nome de origem de sua etnia é Kawayweté, sendo o nome Kayabi uma nomeação dada pelo homem branco.

Somos conhecidos pelos não indígenas como povo Kayabi, mas, a nossa autodenominação é povo Kawayweté. A autodenominação Kawayweté é porque somos um povo guerreiro, resistentes e expulsamos todos que querem nos fazer mal. Fazemos como a abelha braba damos um jeito de atacar, mas isso apenas acontece em resposta a alguma agressão (KAYABI, 2016, p.11).

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 Kawayweté, os quais eram as únicas fontes de informação sobre a etnia.

O referido instituto menciona que o primeiro documento com a nomeação dos Kawayweté como Kayabi ocorreu por volta de 1850, por meio do relato do viajante

francês Francis de Castelnau, que esteve na cidade de Diamantina (MT) e, na oportunidade, entrevistou os indígenas Apiaká e não indígenas que viviam às margens dos rios Arinos e Teles Pires. Na entrevista, Castelnau ouviu relatos e notícias de uma tribo denominada "Cajahis²⁴".

O nome Kayabi foi colocado pelos não indígenas, mas o nome original é Kawayweté, que significa marimbondo brabo. Nós somos como esse marimbondo, se tivermos algum conflito, algum problema que ameace o nosso povo, todos nós vamos defender o povo e os nossos direitos (MARAIUP, 2016, p. 10).

Os participantes são solteiros, não possuem filhos e moram com os pais. Apenas A5 é casado, mora com os avós e possui um filho a caminho. O jovem relata que, antigamente, os homens, ao se casar, iam morar junto com a família da esposa e que, na atualidade, essa prática vem se perdendo. "Eu mesmo quero fazer minha casa", chegou a mencionar.

Quando questionados: "Você trabalha?", todos disseram "não", mas todos os sujeitos citaram que possuem atividade profissional, sendo elas: quebra de castanhas, colheita, roça, artesanatos, pesca e caçada. Nesse sentido, C6 ressaltou, ao responder à questão "Saímos as 5 da manhã para ir pro mato²⁵", que havia o caso da coleta da castanha para sustento de algumas famílias.

Os pesquisadores Angelin e Teixeira (2017) explicam que a palavra "trabalho" não faz parte da terminologia original dos povos indígenas, o que pode justificar o fato de todos os colaboradores dizerem que não trabalham, visto que os povos indígenas possuem outro conceito de trabalho, diferente do pensamento eurocêntrico e capitalista. Os autores mencionam que a perda dos territórios e o esgotamento dos recursos naturais forçaram os povos originários a empregar novas forças de trabalho na lavoura, em fazendas e até nas cidades próximas da aldeia.

Em geral, todos os colaboradores se autodenominaram jovens ou adolescentes. Então, perguntou-se: Nos dias atuais o que é ser jovem indígena?

²⁴ Assim de acordo com o Instituto Socioambiental ISA Povos Indígenas no Brasil (2021) a partir de então, outros documentos começam a fazer referência a esse povo utilizando diferentes grafias para o nome como: Cajahis, Cajabis, Kajabi, Caiabis, Cayabi, Kayabi etc. (2021).

²⁵ Por muitas razões, sejam elas de vivência material ou imaterial, o meu povo se desloca para o mato, e uma delas é para fazer a coleta da castanha. Esse processo pode acontecer individualmente ou em grupo, pois já temos uma organização em forma de associação que fortaleceu a coleta e a comercialização da castanha. Entretanto algumas famílias ainda fazem a coleta por conta própria para vender e completar o sustento da família (MAIRAIUP, 2011?, p. 3).

Os jovens C1, C3 e C6 mencionam que ser jovem indígena na atualidade é instigante, uma vez que a eles está relegada a responsabilidade de serem mais resistentes do que as gerações²⁶ anteriores, pois devem resistir e lutar para preservar as suas tradições, seus costumes, sua cultura e a identidade de suas comunidades.

C1 “Legal. Conhecemos muitas coisas do passado, da nossa história, muito legal tudo isso”.

C3 “Legal, mas nós temos uma história de luta e resistência”.

C6 “Bom”.

Segundo Baniwa (2017), a juventude indígena possui uma construção de projetos de futuro e de resistência. “É também o segmento mais vulnerável aos bombardeios e impactos diários da mídia capitalista e da política neoliberal, ambos ilusórios e perversos (BANIWA, 2017, p. 6)”.

O antropólogo também ressalta a importância do investimento na formação integral dos adolescentes indígenas, resultando em uma autonomia sociopolítica pois, atualmente, existe uma ausência de oportunidades para a formação política desses adolescentes, que possuem a responsabilidade de cuidar, manter e proteger os direitos conquistados por seus ancestrais, como, por exemplo, em relação às demarcações de terras, ao cuidar das terras demarcadas, ao ato de progredir com a sustentabilidade das terras e econômica das aldeias, preservando as tradições, os costumes, as línguas e as culturas.

Estamos, portanto, vivendo um processo de transição entre gerações de indígenas. Uma geração que precisa continuar essa história para também ficar nela. Por isso é tão importante estudos, pesquisas e debates que tratem desses novos sujeitos, os jovens indígenas (BANIWA, 2017, p.8).

Prosseguindo com a pesquisa, o jovem C8 assim pronuncia: “Para mim é ser um jovem como os outros, normal”. Conforme Pais (1990), a adolescência/juventude deve ser vista sob a ótica da diversidade e não apenas da sua unidade. Assim, as diferentes maneiras de enxergar essa fase da vida nos apontam para diversas teorias. Essas teorias podem ser classificadas como teoria geracional e teoria classista. Nesse

²⁶ Baniwa (2017) relata que pertence a uma geração de valorosos indígenas que cumpriu com muita dignidade, muito êxito e muito orgulho sua tarefa quando operou quase um milagre histórico, melhor dizendo, uma façanha heroica, digna de nossos mais imponentes heróis míticos: a façanha da resistência, da sobrevivência física, cultural e espiritual e, sobretudo, a façanha ousada da conquista de direitos e de cidadania. Os jovens indígenas atuais não conseguem ter a mesma sensibilidade e dar a mesma importância, a esse fenômeno de resistência e heroísmo, pois não viveram esse sentimento. Por isso deixo aqui o meu testemunho. É que a minha geração de indígenas nasceu e cresceu sob as sombras e fantasmas do desaparecimento e extinção dos povos indígenas no Brasil (p. 7).

sentido, a corrente geracional parte do pressuposto de que a adolescência/juventude é uma fase da vida e tem como prioridade o unitário da juventude.

Para o autor Pais (1990), as descontinuidades intergeracionais são a base da formação da juventude como uma geração social. Tem-se, então, uma cultura juvenil que confronta a cultura adulta. Segundo ele, os sujeitos podem vivenciar seus problemas e fatos como membros de uma geração e não como membros de uma classe social. Suas experiências são compartilhadas por outros sujeitos da mesma geração, os quais devem contestar-se com problemas iguais.

Pais (1990) ainda situa que a problemática da juventude se explica por meio da continuidade e da descontinuidade intergeracionais. Ela é norteadas por duas posições, sendo a primeira a continuidade e a reprodução da cultura juvenil e a segunda sobressai aos aspectos que desenvolveria descontinuidades entre as várias gerações. Outra compreensão para a problemática seria enlevar aqueles que ampliam o fenômeno juvenil como uniforme e homogêneo e, por outra ótica, os que condescendem a existência, entre os jovens, de diferenças, para negar a homogeneidade.

Argumenta-se, então, que a socialização contínua e a participação das novas gerações possuem duas características: a primeira é a socialização, integrando os jovens no sistema existente de relações sociais e a segunda é a juvenilização, que seria a capacidade do jovem de influenciar o adulto. Dessa forma, para a corrente geracional, quando o jovem faz parte do processo de socialização, por meio da família ou da escola, irá coibir e reproduzir na sua vida cotidiana todas as crenças e normas da geração adulta. Em alternativa, à medida que a interiorização não é realizada passivamente e é indistinta, proporcionará fracionamentos culturais entre as várias gerações submetidas pelas gerações mais velhas.

Ao se referir à corrente classista, Pais (1990) aponta que a reprodução social é vista como reprodução das classes sociais. A passagem dos adolescentes para a vida adulta estaria marcada, então, pela reprodução classista. As culturas juvenis são culturas de classe.

Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentada, muitas vezes, como “culturas de resistência”, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, as culturas juvenis seriam “solução de classes” a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social (PAIS, 1990, p. 158).

Para Pais (1990), os cabelos diferentes, os modismos e as atitudes dos jovens são vistos pela corrente classista como forma de resistência às classes dominantes. Nesse âmbito, as culturas juvenis possuem um significado político, sendo considerado um ato de resistência. Assim, os meios que afetam os jovens não podem ser vistos como um determinismo social e de posicionamento de classes, mas devem ser assimilados por meio da sua participação em diferentes locais em que irão se sustentar suas trajetórias sociais.

Não obstante, os jovens C2, C4, C5 e C7 relataram não apenas com as palavras, mas expressaram em seus olhares para a pesquisadora os desafios e as inquietações de ser jovem indígena na atualidade. Esses adolescentes tiveram a entrevista interrompida por alguns instantes, seguida de um profundo silêncio.

C2 “difícil, tudo mais difícil. Não quero responder”.

C4 “É difícil (começou a chorar)”.

C5 “Está difícil. Apesar das dificuldades deste governo, pandemia, mas a gente vai sobrevivendo”.

C7 “Difícil, não quero falar”.

Em razão do exposto, questiona-se: Você enfrenta algum tipo de preconceito quando vai para a cidade?

C1 “Não quis responder à questão”.

C2 “Não”.

C3 “Sim”, prefiro não falar.

C4 “Não. Normal”.

C5 “A gente sente sim, porque lá fora junta os grupos e falam mal. Mas quando saio para fora sinto orgulho de ser indígena”.

C6 “Sim. No mercado, na loja, ao andar na rua, sei lá, ficam olhando pensam que vou roubar, me sinto mal”.

C7 “Sim. Mas evito ir para não passar por isso”.

C8 “Não”.

De oito entrevistados, apenas três disseram não sofrer preconceitos ao irem para a cidade e o restante afirmaram serem discriminados de alguma forma e exteriorizaram para a pesquisadora o sentimento de tristeza e cansaço por vivenciarem tais situações.

Nas palavras de Baniwa (2017), “[o]s povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela autoafirmação, identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global” (BANIWA, 2017, p. 34). Conforme Alves (2017):

Além disso, jovens indígenas sofrem violência que tem características peculiares, principalmente o direito a uma cidadania que reconheça e garanta o pleno exercício das suas tradições culturais praticadas milenarmente em seus meios de vivência. Essas violências atingem os indígenas e as

configuram de várias formas, através da discriminação, do preconceito, do racismo ou ainda em situações de conflito pelo acesso e defesa do território onde vivem (ALVES, 2017, p. 145).

Na zona urbana, são muitos os jovens indígenas que buscam sua invisibilidade para não sofrerem atos de violência e de racismo. Seus gostos e estilos são iguais aos dos jovens não indígenas, mas os jovens indígenas ainda buscam vencer o preconceito e a visão primitiva da sociedade não índia, norteados pela ignorância, pelo desconhecimento e pela falta de respeito pela cultura dos povos originários.

Baniwa (2017) acena para dois fatores que guiam o preconceito instaurado pela sociedade não indígena em relação aos indígenas: o primeiro se resume a uma visão romantizada, de indígena amigo da natureza, puro, protetor da natureza, incapaz e que precisa de uma tutela (FUNAI) para a sua sobrevivência. A segunda visão, mais defendida por grupos econômicos que possuem interesse nas terras e nos recursos naturais, é a de um indígena canibal, maldoso, preguiçoso, que não gosta de trabalhar, folgado, sustentado pelo governo, dentre outros adjetivos pejorativos.

De acordo com Vieira (2013), cada etnia indígena no Brasil possui suas características, culturas, saberes, padrões e histórias próprias, sendo diferente a forma por meio da qual sistematizam seus conhecimentos. Some-se a isso o fato de que os povos indígenas, no decorrer da história, foram vistos como uma forma de trabalho escravo, como povos selvagens e como pessoas que impediam o progresso do país, fato este que, na atualidade, faz com que predominem as discussões contra as demarcações das terras indígenas, pois a sociedade eurocêntrica acusa os indígenas de serem responsáveis pelo não desenvolvimento de cidades e estados.

Apesar disso, os povos indígenas, no decorrer da história, geralmente relatada pelos colonizadores²⁷, também tiveram seus atos de resistência. Isso porque tais povos se uniram contra os invasores e contra os portugueses, travando negociações e uma miscigenação cultural.

Segundo Mussi e Moura (2013), a sociedade não índia atualmente ainda se refere ao indígena como um símbolo da história como um personagem, com cocar

²⁷ O conhecimento que temos sobre os povos nativos da América foi possível graças aos registros produzidos por missionários e viajantes de várias nacionalidades que aqui aportaram, desde o século XVI, particularmente os portugueses. Uma grande fonte de registros são os relatórios dos colonizadores e outros estrangeiros que por aqui passaram, assim como a correspondência dos jesuítas e as gramáticas da “língua geral”. É importante registrar que este conhecimento inicial sobre “o outro”, o nativo, foi totalmente realizado pelos europeus, ou seja, com toda a carga do etnocentrismo (VIEIRA, 2013, p.16).

cheio de penas e tanga, não os enxergando como um ser humano, que possui direitos, deveres, desejos, sentimentos, e que possui uma cultura como qualquer cidadão não indígena. Nesse interim, a juventude indígena se desprende dos estereótipos do passado impostos a eles pela sociedade não índia, buscando dar visibilidade e voz, no sentido de resistirem e buscarem novos conhecimentos para o fortalecimento da sua cultura e tradições.

A sociedade não índia, de acordo com (COHN, 2011), aponta que os indígenas estão perdendo sua cultura. Ao se deparar com um indígena calçado, vestido, utilizando meios eletrônicos, carros ou morando em uma casa na cidade, estes são vistos pela sociedade não índia como não sendo indígenas. Muito são rechaçados nas ruas, desprezados e humilhados por não viverem mais no isolamento, sendo que a própria sociedade não índia o excluiu em favor do progresso e do capitalismo. Relata a jovem indígena Lais Tupinambá em entrevista ao blog Thydêwá:

Não somos menos indígenas por simplesmente não andarmos mais nus. Eu adoraria ainda ter esse contato com a natureza, essa liberdade de poder morar na minha aldeia em paz, vivendo a nossa cultura como ela sempre foi de verdade. Mas hoje em dia sabemos que isso infelizmente não é mais possível. Mas isso não me torna menos índia por não ficar pelada na aldeia, não desvaloriza meu povo. Eu vejo como uma certa evolução do meu povo também, afinal fomos forçados a nos adaptar.

Para Conh (2011), é por meio da efetiva execução dos direitos dos povos indígenas, da garantia de territórios, de práticas contra o genocídio, do resgate e das tradições do seu povo, de movimentos realizados por universidades, ONGs que se pode contribuir para a sobrevivência física e cultural dos indígenas. Isso porque a cultura é dinâmica e “a percepção das dinâmicas sociais e culturais exige que se atente não apenas às tradições, como também à inovação” (CONH, 2011, p. 37). Acrescenta-se, aí, a possibilidade de mudança.

Em face do exposto, a jovem Myrian Krexu, primeira médica indígena formada em 2013, tem um trecho do seu texto citado na página da REJUIND no facebook “Onde tem indígena? Na floresta? Na aldeia? Está certo. Sabe onde mais? No escritório, no consultório, na sala de aula, no estúdio, na passarela e até no atelier de moda. Acredita?”. O teor desta fala também pode ser observado no quadro da artista Wanessa Ribeiro.

Figura 8 – “Onde tem indígena?”



Fonte: REJUIND - Rede de Juventude Indígena

Diante desse cenário, estudos das Nações Unidas sinalizaram o alto número de suicídios entre os adolescentes indígenas na América Latina. O documento aponta para suicídios dos jovens em consequência de não suportarem pressões referentes ao racismo, perda das tradições, violências, preconceito, etc. (AASEN, 2013).

Para finalizar a categoria de análise, indagou-se: Você considera que existe alguma diferença entre o adolescente/jovem indígena que mora na aldeia e na zona urbana?

C1 “Muita diferença. Alguns não sabem mais o idioma e coisas da nossa cultura. Morar na cidade vai afastando dos ensinamentos da nossa comunidade”.

C2 “Não. Sempre serão indígenas”

C3 “Sim. Acho que vão perdendo a cultura”.

C4 “Sim. Não podemos fazer o que eles fazem na cidade, exemplo, estudar. Aqui tem alguns pais que não deixam ir além da escola da aldeia”.

C5 “Sim, porque eles não vivem o que a gente vive aqui”.

C6 “Sim. Eles quando vão para a cidade acabam desandando, param de estudar, acabam se perdendo”.

C7 “Sim”.

C8 “Sim. Uns que vão para a cidade estudar, tem mais oportunidade”.

Dos oito entrevistados, apenas C2 respondeu que não existe diferença entre o jovem da cidade e da aldeia, sendo o restante categórico, ao mencionar as divergências existentes, as quais corroboram com Baniwa (2017, p. 24) de que:

[a]s perspectivas dos índios urbanos não são e não podem ser as mesmas dos índios aldeados. O simples fato de os índios urbanizados viverem em condições que não dependem de território para sobreviverem já é suficiente

para se ter certeza de que não podem ser tratados de forma homogênea, o que não significa exclusão. Os índios aldeados vivem dos recursos oferecidos pela natureza, enquanto os índios que moram em centros urbanos vivem geralmente de prestações de serviços e como mão-de-obra do mercado de trabalho.

Percebe-se que o jovem indígena tem o desafio de assumir a sua ancestralidade quando está vivendo na cidade e os que vivem nas aldeias têm dificuldades de resistir aos atos de demarcação, violência, preservação dos costumes e tradições.

Nesse sentido, pesquisadores como Vale e Rangel (2008) mencionam que a escolarização nas aldeias, nas escolas da cidade e nas universidades atrai o jovem indígena para a cidade, criando diferentes representações sociais. Assim, esse jovem se insere como estudante e como trabalhador, se incorporando no mundo cultural e nos estilos de vida da cidade, ficando cada vez mais distante de suas tradições culturais:

[...] a exemplo dos jovens que conseguem dar continuidade aos estudos e aqueles que não conseguem, os que trabalham ou não, aqueles que migram para a cidade a fim de estudar ou trabalhar, os que atuam (ou não) em atividades artístico- culturais e os que possuem (ou não) em atividades artístico- culturais e os que possuem (ou não) domínio das técnicas e informações de manejo dos aparelhos tecnológicos e dos espaços virtuais, em pleno entrelaçamento com questões de gênero, sexualidade, raça e condições socioeconômicas (OLIVEIRA, 2017, p. 59).

Os pesquisadores Quermes e Carvalho (2013) pontuam que as etnias indígenas estão cada vez mais próximas das cidades, devido ao crescimento populacional e à ocupação do território indígena, o que resultou em uma aproximação involuntária entre indígenas e não indígenas gerando problemas para os povos indígenas, que passaram a ter contato com problemas desconhecidos, como o alcoolismo, as drogas, a exploração sexual e as doenças como a AIDS.

Diante do exposto, permeando as questões que nortearam a primeira categoria de análise, observam-se as especificidades do povo Kawaiweté/Kayabi e os enfrentamentos, as indagações, os anseios e as conquistas que a juventude indígena enfrenta atualmente. Dessa maneira, conforme Baniwa (2017), os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que, por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores, ajudaram a construir o Brasil (BANIWA, 2017, p. 18).

CATEGORIA 2. “Jovens indígenas: representações de si e sua relação com o projeto de vida”

Considerando que a formação da identidade do sujeito está relacionada à construção do projeto de vida, segundo autores como Damon (2009), Brurrow e Hill (2011), Bronk (2014), Parks (2011), Boutinet (2002), Guimarães (2005) e Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), esta categoria de análise investiga as representações do “eu” dos jovens Kawaiweté e sua relação na construção do seu projeto de vida, assim como busca a identificação dos assuntos mais emergentes que norteiam esses jovens.

A relação entre identidade e projeto de vida, segundo Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), acontece na interação que cada sujeito possui com si, com o próximo e com seu contexto social, constituindo uma trajetória de vida única do sujeito.

É importante ressaltar que as perguntas abordam o termo “Projeto de Vida”, sendo este termo apresentado aos participantes antes da realização da entrevista, o que era desconhecido pelos jovens, e, assim explicou-se o significado da expressão aos estudantes, que a compreenderam como a construção do “eu adulto, eu no futuro”.

Considerando que os colaboradores relacionaram a expressão Projeto de Vida com o tempo futuro, investigou-se: Como você caracteriza o presente? E o futuro?

C1 “O presente é especial, o futuro eu não sei só penso no agora, futuro é muito longe”.

C2 “O presente bem complicado porque quando você quer fazer um curso na cidade fica difícil o transporte, aí tem que ficar na cidade. Depois perde aula e tem que ficar repondo. Se eu pensar em fazer faculdade tem que sair da aldeia e ficar na cidade, aí não tem condições de ficar lá. Já o futuro é algo que vai aparecer ainda”.

C3 “O agora. A vida. O futuro? Não existe ainda”.

C4 “Ultimamente não penso nele. Fico pensando se vou poder estudar, se minha família vai me apoiar, o que vão falar Já o futuro só penso nele”.

C5 “Presente de hoje está sendo maravilhoso e o futuro espero ser melhor ainda”.

C6 “Presente ótimo, é agora. E o futuro espero que seja bom”.

C7 “Bom. É hoje. O futuro está longe”.

C8 “O presente é o agora, o futuro está por vir, que seja o melhor né”.

É perceptível, nas falas dos jovens entrevistados, que eles vivem o presente e conceituam o futuro como algo que ainda está por vir, visto que é algo inexistente. No documentário *Reflexões sobre o bem viver: Presente*, o professor e escritor Daniel

Munduruku (2020) menciona que “Viver o presente é o grande ensinamento que os povos indígenas oferecem para a sociedade brasileira” e explica que, para muitos povos indígenas, a palavra “Futuro”, no seu idioma, não existe, pois é um tempo não vivido e não experimentado. O autor situa que os povos indígenas criam as palavras a partir de suas próprias experiências; conseqüentemente, a palavra futuro não pode ser originada, pois não existe, não é oriunda de algo vivenciado.

O escritor relata que, para os povos originários, o hoje é somente o que os compromete, como, por exemplo, plantar, colher, pescar, caçar, estudar, etc., norteado por um sentimento de pertencimento cósmico e universal, que vai além da visão ocidental, que impõe à sociedade não indígena a ideia de produzir para satisfazer os desejos do corpo e da sociedade.

Assim, os povos originários não desenvolvem a ideia de acumular coisas para usufruir no futuro (capitalismo), pois não existe o ser feliz quando conquistar algo, o momento é agora. Para eles, a ideia é de que o presente é recebido do universo, uma dádiva, que deve ser vivenciada no agora, usufruída imediatamente. Nas palavras do autor, “[o] pertencimento significa que estamos inseridos em uma compreensão maior de vida e existência, por isso os povos indígenas cantam, fazem rituais, cerimônias, etc. justamente para se comunicar com a natureza no agora”.

O que foi exposto é perceptível nas respostas dos sujeitos pesquisados sobre a seguinte questão: Como você vê sua vida em 2 a 5 anos? Os jovens unanimemente respondem “Não sei nunca pensei, eu sei do agora”, “Ainda não sei, nunca pensei? Será que estarei formado (a)? “Ainda não pensei nisso não”.

Em verdade, percebe-se que em relação à construção do projeto de vida dos jovens indígenas, isso se dá a partir das experiências vivenciadas no presente, no despertar diário dos aprendizados em comunidade e com a família. Segundo um professor Kayabi, na sua cultura, a educação dos filhos para o que serão no futuro já inicia desde pequenos, e já é ensinado valores, crenças, tradições, a importância dos estudos, por exemplo. Ensinar aos filhos os valores para o que serão no futuro é tarefa da família e não da escola, e isso se inicia desde criança.

Para Damon (2009), os jovens querem realizar seus sonhos partindo da sua realidade e as famílias devem ensiná-los o caminho para essa realização. Nesse interim, buscando compreender o papel da família para os colaboradores questionou-se: A família é fonte de apoio para a construção do seu futuro? Todos os entrevistados foram categóricos em mencionar que a família é a base de tudo. Nesse sentido,

Damon (2009) alega que os jovens valorizam os adultos que possuem experiências e se importam com eles.

Por conseguinte, para a construção de um projeto vital, o pesquisador argumenta que é necessário para a família que esta oriente os jovens com conselhos práticos e construtivos, pois o projeto de vida se efetua a partir dos interesses individuais e dos valores culturais do contexto em que o jovem está inserido, assim como a partir das influências de outras pessoas e projetos da coletividade. Para investigar quais os valores são ensinados pelas famílias, perguntou-se: Quais ensinamentos você recebeu e recebe dos seus ancestrais e que colaboram para a construção do seu eu no futuro?

C1 “Meus avós me ensinam a não desistir dos sonhos e isso é muito importante. Eles incentivam a gente a seguir em frente”.

C2 “Preservar a natureza e a nossa cultura”.

C3 “Respeito e ouvir os outros”.

C4 “Que para conseguir alguma coisa temos que ter respeito e sabedoria”.

C5 “Assim, eles sempre conversam comigo, para levar os exemplos deles, os ensinamentos como a educação, nossa cultura, como foi o tempo que passou, o respeito. Não deixar o exemplo dos avós para traz, sempre passar adiante”.

C6 “Estudar para proteger nossa terra que vem sendo destruída pelos não índios”.

C7 “Estudar e respeitar o outro”.

C8 “Respeitar o outro e se respeitar, valorizando suas raízes”.

Todos os sujeitos mencionam que tais ensinamentos iniciam desde crianças e que permanecem até os dias atuais “As famílias, anciãos sempre estão orientando a gente” complementa C8 em sua resposta. Uma professora Kayabi relata que os anciãos preparam as crianças para o ciclo da sua vida na comunidade, narrando toda a cultura e a tradição do seu povo, para que ela nunca deixe de existir.

Damon (2009) relata que o jovem, ao receber orientações e aconselhamentos em constância e efetividade, acata esses ensinamentos, que se tornam essenciais para a construção do seu projeto de vida, construído por valores étnicos e morais, despertando o interesse do sujeito em fazer a diferença no mundo em que vive.

Percebe-se, nas falas dos sujeitos desta pesquisa, que os ensinamentos recebidos pelos jovens de seus ancestrais são respaldados nos valores da ética, do respeito e da coletividade e são construídos em meio a narrativas que consideram a história de vida, os valores e as tradições que perpassam gerações, constituindo a identidade do jovem indígena.

Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no

milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão. Viver a memória dos ancestrais significa projetar o futuro a partir das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos os povos (BANIWA, 2006, p. 18).

Segundo Baniwa (2006), os jovens indígenas atualmente possuem um propósito que os une no resgate e na memória histórica de seu povo, dando sequência aos seus projetos coletivos de vida, dotados de valores e de costumes herdados pelos seus ancestrais, vividos por meio dos rituais, tradições e crenças. O desejo pela mudança e pela transformação para além do “eu” permite aos jovens indígenas lutarem por um bem maior com resistência, resiliência, otimismo e perseverança no âmbito da proteção e da preservação dos seus povos.

O antropólogo menciona que à juventude indígena é atribuído o ato de lutar e de resistir para manter os direitos conquistados pelo seu povo, o cuidado com as terras demarcadas, a valorização das tradições culturais, a proteção, a sustentabilidade das aldeias, a língua e os saberes, que são a existência do ser indígena.

É possível observar que aos jovens Kawaiweté/Kayabi também são atribuídas essa responsabilidade e a esperança ao analisar, por exemplo, as respostas referentes à seguinte questão: O que a sua família espera de você? E das lideranças da sua comunidade?

C1 “Ser uma boa pessoa e ajudar a comunidade”. “Esperam muitas coisas, por exemplo, que a gente se forme”.

C2 “Ter um futuro melhor, poder ajudar eles e a comunidade”. “Que a gente preserve nossa cultura e permaneça na comunidade”.

C3 “Falam muito para estudar, que é importante”. “Que a gente estude e preserve nossa cultura e cuide da comunidade”.

C4 “Estudar, ser o que a gente quiser, ajudar a família e a comunidade”. “Que a gente faça uma coisa boa para a comunidade, eles ajudam o jovem para ser melhor lá na frente: estudara para ser um bom cacique, estudar para voltar e ajudar a comunidade”.

C5 “Fica muito orgulhosa do filho focar no que a comunidade quer e trabalhar por ela”.

C6 “Não ficar jogado por ai, ter responsabilidade”. “Esperam que nós possa focar nos interesses da comunidade, estudar e ajudar”.

C7 “Ter juízo e ser uma boa pessoa”. “Que não se perca e ajude a comunidade”.

C8 “Muita. Que termine os estudos”. “Os jovens são o futuro da comunidade, manter a cultura as tradições”.

De acordo com Damon (2009), ter um propósito e uma causa nobre significa lutar e agir para a sua efetivação, atribuindo a ela não apenas significados, mas, também, motivação e persistência para o alcance dos objetivos e das metas. Dessa forma, os jovens indígenas buscam no mundo seu lugar enquanto sujeitos de resiliência, para darem continuidade e preservarem os saberes indígenas deixados por seus ancestrais.

De acordo com o autor, para a construção de um projeto de vida, é necessário que o jovem conheça não apenas a si mesmo, mas o contexto em que está inserido, percebendo as dificuldades, os conflitos e os interesses presentes no seu entorno, para traçar metas a longo prazo e, assim, contribuir com a sociedade, tomando, como base, todos os ensinamentos de ética e os valores aprendidos. “O elemento mais próximo de um pré-requisito para uma cultura de projetos vitais é a noção de comunidade (DAMON, 2009, p. 17)”. Diante do exposto, pergunta-se: O que a sua comunidade indígena representa para você?

C1 “Várias coisas, meu idioma, uma cultura específica, muito especial”.

C2 “A comunidade fortalece as pessoas. Então ela é tudo”.

C3 “Eu gosto de viver nela”.

C4 “Ela nos ensina a nos fortalecer mais e não se perder”.

C5 “Representa muitas coisas, ainda mais quando tem as festas culturais, apresentações, cantoria que mostra nossa cultura”.

C6 “Força, cultura e presença”.

C7 “Tudo”.

C8 “Bastante coisa, tenho orgulho de ser índio”.

Para Baniwa (2006), cada povo indígena se configura como uma sociedade única, com características próprias do seu grupo. Sua cosmologia particular se pauta em toda vida cultural econômica, social e religiosa de uma comunidade. Os jovens entrevistados mencionam que a comunidade é fonte de fortalecimento étnico, cultural e fonte de aprendizagem. Essa vivência é considerada por Damon (2009) como indispensável, ao pensar a construção de um projeto vital:

E quanto aos outros lugares onde os jovens passam o tempo na comunidade absorvendo a cultura popular? Que tipo de orientação eles encontram aí? É a grande loteria no desenvolvimento juvenil. Alguns têm a sorte de ter mentores adultos que os apresentam objetivos e projetos vitais que os inspiram e também a meios práticos de alcançá-los. Outros terão contato com o melhor das artes, da história e da literatura que a mídia e as escolas são capazes de transmitir (DAMON, 2009, p.132).

É nessa diversidade de ensinamentos e de aprendizagens que se constroem os projetos de vida dos jovens indígenas, que possuem, em si, a projeção da

comunidade em manter viva a sua cultura e suas tradições, em memória dos seus ancestrais.

No compasso de conhecer as representações da comunidade para os jovens, contesta-se: O que você considera um problema para o adolescente/jovem indígena Kayabi? E para os povos indígenas o que você considera um problema?

C1 “A bebida. Isso é muito. O jovem anda bebendo muito”. “O marco temporal os povos indígenas estão lutando para preservar nossas terras. Meus pais foram para Brasília em um movimento contra o marco temporal”

C2 “Álcool”. “Álcool hoje um problema para os povos indígenas”.

C3 “Álcool é um problema”. C3 “Álcool, marco temporal, muitas coisas”.

C4 “Alcoolismo e o fato de querer sair da aldeia para estudar, festas, trabalhar alguns pais não deixam porque tem medo dos filhos se perder lá fora”.

“Atualmente acho que seja o marco temporal. É tenso. Porque se não tiver uma demarcação nós indígenas podemos perder nossas terras”.

C5 “Álcool e a falta de continuidade nos estudos na aldeia”. “A divisão na aldeia, às vezes o cacique leva as coisas para a comunidade uns gostam e outros não, ficam contra ai não consegue desenvolver o trabalho”.

C6 “Álcool”. “Proteger nossas terras, o salto”.

C7 “Álcool”. “Não aprovar o marco temporal”.

C8 “Cachaça. Álcool. Não poder ter os estudos completos. Não ter faculdade dentro da aldeia. Ter que ir embora para estudar”. “Vários, mas o marco temporal é o maior”.

Nas falas dos jovens, é perceptível o quanto eles estão informados sobre fatos atuais, que apontam para a preocupação com o social, o político e o senso de cidadania. Nesse sentido, as preocupações de âmbito social se restringem ao alcoolismo na aldeia e no âmbito de cidadania e de política a inquietação referente à luta contra o marco temporal e a defesa do Salto Sagrado Kayabi. Considerando a importância de ouvir os jovens colaboradores, descrevem-se algumas linhas a seguir, explanando sobre as questões levantadas.

Primeiramente, o alcoolismo nas comunidades indígenas é um cenário preocupante, que não apenas se restringe ao povo Kayabi. Guimarães e Grubits (2007) argumentam que, nas etnias indígenas brasileiras, vêm ocorrendo as chamadas “doenças sociais”, das quais o alcoolismo faz parte, sendo este uma das principais causas de morte, devido ao fato de os sujeitos, ao ficarem alcoolizados, se depararem com acidentes, brigas, etc. Então, uma política de prevenção e assistência à saúde deve urgentemente ser formada para a discussão e o enfrentamento dessa problemática no contexto das comunidades indígenas.

Já o Marco Temporal da Terra Indígena é uma ação no Supremo Tribunal Federal que afronta os atos constitucionais, uma vez que propõe aos povos indígenas

reivindicar e demarcar apenas as terras que já ocupavam até a data da promulgação da Constituição Federal de 1988. O marco temporal é uma ameaça aos povos indígenas, visto que a maioria das etnias hoje seriam prejudicadas, devido ao processo de colonização, que fez com que não estivessem mais em suas terras de origem.

Os espaços de terra que na atualidade são alvo dos litígios judiciais foram incorporados através de procedimentos de colonialismo interno. As demarcações das terras indígenas no planejamento da ação governamental e os demais processos de territorialização, como é o caso das atividades de retomada e reocupações de áreas no campo das ações indígenas, buscam indagar perspectivas situadas na estrutura agrária ocasionada pelo progresso das fronteiras até sua delimitação atual. Essa disposição agrária foi organizada também sobre representações distintas a respeito do indígena e de seu lugar, compreendido como espaço originário e como posição apropriada (GONZAGA, 2022, p. 57).

Gonzaga menciona que o texto constitucional assegura a consolidação das Terras Indígenas (TIs), as quais são espaços ocupados pelos povos originários, sendo a União responsável pela sua preservação e pela demarcação. Nesse âmbito, as Tis pertencem à União Federal e os povos indígenas possuem direito originário e permanente para a sua ocupação. Tais discussões acerca desse ato inconstitucional iniciaram-se no governo do presidente Michel Temer, sendo acentuadas no governo Bolsonaro, o qual possui uma forte política anti-indigenista, com apoio da frente Parlamentar da Agropecuária (Bancada Ruralista). Os movimentos indígenas lutam e resistem a esse cenário, que coloca os povos originários em um patamar de vulnerabilidade, tendo seus direitos a todo momento negados e discutidos.

Assim acontece com o Salto Kayabi, outra preocupação mencionada pelos jovens entrevistados, ressalta-se que a T.I. Apiaká-Kayabi está localizada na região do Rio dos Peixes, abaixo de um grande salto que, segundo Kayabi (2016), é conhecido como Salto Sagrado, pois para o povo Kawayweté, ele é sagrado, uma vez que representa a força e a resistência do povo. O salto é marcado pela tradição, por histórias místicas e pela cultura do povo Kawayweté/Kayabi.

Ele ficou sagrado porque na vinda para Tatuí o pajé forte, pai de Katu, ficou lá e nunca mais saiu. Ele sabia, ele tinha sonhado o acontecido, agora mora lá no meio das pedras e as vezes canta a noite. No dia que ele ia afundar ficou cantando durante três dias uma despedida e depois afundou para sempre. Ele guarda o salto, mora no salto e dá força ao povo Kawayweté (KAYABI, 2016, p. 24).

De acordo com Kayabi (2016), o Salto pertence ao povo Kawayweté/Kayabi, mas, na primeira demarcação de terra, por volta de 1975, ficou fora da T.I. Após uma grande luta do povo Kawayweté/Kayabi, em 1978, as lideranças começaram a pleitear a ampliação da reserva.

Figura 9 – Salto Sagrado Kayabi



Fonte: Dionísio Mairaiup

Atualmente, o Salto é alvo de lideranças governamentais e de grandes empresas que buscam a implantação de usinas hidrelétricas, nas palavras de Kayabi (2016):

Hoje, um conflito que nos assusta são as construções de usinas hidrelétricas em áreas indígenas, do povo Kawayweté e de outros povos, elas estão sendo feitas ou em terras indígenas ou muito próxima delas. Esses conhecimentos sobre o Salto Sagrado e a resistência em não deixar construir usina no Salto são valiosos e precisam ser registrados, fazem parte da memória e da lutado meu povo. As gerações passadas, a presente e as futuras gerações devem saber e ajudar esse movimento de proteger o Salto Sagrado Kayabi (KAYABI, 2016, p. 7).

No ano de 2012, segundo o site Kanindé²⁸ Associação de defesa Etnoambiental, a justiça suspendeu a construção de uma hidrelétrica. A decisão se deu por intermédio da juíza Célia Regina Ody Bernardes, da 2ª Vara Federal de Mato Grosso, que invalidou a licença permitida pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), sob pena de uma multa diária de R\$ 100 mil reais, caso continuassem as explosões das rochas naturais da região. Segundo o site Kanindé, a suspensão judicial inicia-se com um forte relato de indígenas:

²⁸<https://www.kaninde.org.br/lugar-sagrado-para-indigenas-faz-justica-suspender-construcao-de-hidreletrica/>

A construção desta hidrelétrica, afogando as cachoeiras de Sete Quedas, poluindo as águas e secando o Teles Pires rio abaixo, acabaria com os peixes que são a base de nossa alimentação. Além disso, Sete Quedas é um lugar sagrado para nós, onde vive a Mãe dos Peixes e outros espíritos de nossos antepassados — um lugar onde não se deve mexer (KANINDÉ, 2012, p. 1).

Kayabi (2016) relata que as gerações devem se unir no movimento de proteger o Salto Sagrado Kayabi, pois a sua destruição resulta no enfraquecimento do povo Kayabi.

O Salto Kayabi é sagrado para o meu povo Kawayweté. Nele está a força dos pajés, lugar de Ita Mait, nas suas margens o flechal. É o lugar onde os Kawayweté buscam a força. É difícil de explicar o sagrado, mas é no sentimento que aparece, quando o Kawayweté vai no salto sabe que o sentimento é forte e busca a sua energia. Ir no salto no lugar mais sagrado tem que ser acompanhado com Pajé, quando vamos chegando é preciso conversa de pajé, a água fica brava e o vento levanta as folhas. O silêncio tem que ser feito e o pajé vai acompanhando para dar proteção e depois preparar a pajelança. O salto guarda a cultura, a sabedoria, a espiritualidade inteira do povo Kawayweté. O salto tem vida, ele é vivo e não pode ser destruído, a destruição do salto é o enfraquecimento do povo Kawayweté. Ele é importante para nossa vida, cultura e tradição (KAYABI, 2016, p. 7).

Por certo, tal constatação pode ser observada nas falas dos jovens entrevistados, anunciando a visão desses jovens comprometidos e atentos ao cenário social e político que envolve seu contexto, sendo que tais observações realizadas acenam para o que Damon (2009) menciona como um propósito “nobre”, pois, segundo ele, a construção de um projeto vital é pensada a partir de uma preocupação central, que vai além do eu.

Os participantes da pesquisa não mencionaram uma preocupação com a ausência de festas, de bens materiais, entre outras ostentações do capitalismo, mas voltaram seus olhares para as dificuldades do mundo atual, das pressões dos grupos sociais e políticos aos quais são expostos e a preocupação com o outro. Ao concluir o bloco de questões referente a esta categoria, os jovens entrevistados responderam à seguinte interrogação: Morar na aldeia interfere na construção do seu futuro?

Todos os entrevistados mostraram-se orgulhosos e pertencentes à sua comunidade, trazendo apenas a dificuldade da continuidade dos estudos, visto que, para cursar o Ensino Superior, precisam sair da comunidade e morar na cidade.

Mencionam, ainda, que morar na cidade requer ficar longe da família, da comunidade e dos saberes indígenas, e que a sociedade não indígena é muito preconceituosa e excludente. Os estudantes relataram, também, que mesmo a Universidade Pública tendo políticas para acesso para o jovem indígena aos estudos,

ela não possui uma política de permanência na instituição, tendo os jovens que enfrentar dificuldades como problemas financeiros e os desafios de ficar longe da comunidade.

Em virtude do exposto, esta categoria de análise investigou as representações do “eu” dos jovens Kawaiweté e a sua relação na construção do seu projeto de vida, assim como buscou a identificação dos assuntos mais emergentes que norteiam esses jovens.

Nesse contexto, Damon (2009) identificou quatro grupos de jovens: os desengajados, os sonhadores, os superficiais e os que têm projetos de vida. Os desengajados são aqueles que não possuem nenhum projeto de vida, são egocêntricos, demonstram pouca preocupação com o mundo além do eu, não demonstram procurar um objetivo e são apáticos e desinteressados. Os sonhadores possuem ideias para os projetos que almejam, mas fazem pouco ou nada para sua execução. Já os superficiais até se engajam em projetos com propósitos, mas não possuem foco e determinação, mudando, com frequência, de uma atividade para outra.

Os que possuem projetos vitais buscam algo a que se dedicar que tenha sentido e significado, tendo consciência do que realizar e o porquê. Por meio de um objetivo e de uma meta, possuem planejamento de um futuro coerente, que os motiva a construir, a cada dia, passos para cumprir o seu objetivo.

Ao analisar as respostas dos sujeitos, é visível que as suas representações do eu se constituem na ideia de um propósito nobre e de um projeto de vida, conforme proposto por Damon (2009), pois possuem discursos de ética e valores voltados para a família, para o cosmo, para a comunidade e para anseios situados para além do próprio eu.

Tais jovens, então, buscam apoio em suas famílias e na comunidade para a realização de seus ideais, não estabelecendo preocupações imediatistas, como a competição, os ganhos materiais e a segurança financeira, pois pensam em um bem maior para a coletividade.

Percebe-se, portanto, que o contato com ensinamentos dos valores, da ética, do respeito e da coletividade tem início nos primórdios de cada indivíduo no seio originário da sua família, no qual são aconselhados durante todo o seu ciclo da vida pelos anciãos, que propagam saberes e tradições indígenas.

Os jovens indígenas são bastante engajados em suas sociedades e não é raro encontrar organizações de jovens nas comunidades indígenas. Desde cedo, muitos deles são educados socialmente para serem lideranças e demonstram preocupação com a condição social de seu povo e de suas escolas. Essa juventude está engajada em associações comunitárias, conselhos, e acessam com frequência o ensino superior, trazendo conhecimento da sociedade não indígena para suas aldeias (DRC/MT, 2021, p.17).

Dessa maneira, há uma concepção de tempo voltado para o presente e considera-se o passado, pois ele carrega os ensinamentos ancestrais. Nessa lógica, o futuro ainda não vivenciado não possui projeções imediatistas, impostas pelo capitalismo. Contudo, tais fatores não remetem à falta de projetos de futuro para os jovens entrevistados, haja visto que ele se constrói diariamente no presente vivido.

Os assuntos emergentes manifestados pelos estudantes são a família, a comunidade, os temas políticos e sociais. Então, os jovens indígenas aqui citados podem ser compreendidos nas palavras de Damon (2009): “são perseguidos por meios que obedecem a padrões morais como honestidade e respeito; e são alcançados num espírito de humildade em vez de autoexaltação (DAMON, 2009, p. 60)”.

CATEGORIA 3. A escola intercultural indígena e os elementos constituintes do Projeto de Vida

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 e acerca de como ela traz esses elementos para discussão do projeto de vida.

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 do Mato Grosso. Está localizada na terra indígena Apiaka/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.

Figura 10 – Prédio do estabelecimento



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

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) da escola “JUPORIJUP” possui seu texto embasado na legislação que ampara os indígenas para o direito a uma educação escolar indígena intercultural e diferenciada. Tal documento possui um discurso que acena para a luta e para a efetivação de uma escola indígena que supere os modelos coloniais que não respeitam as especificidades culturais dos povos originários e possui um olhar civilizatório voltado ao capitalismo.

Em razão disso, o documento 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.

O PPP corrobora com o que expõem os pesquisadores Secchi e Prates (2015): “Ora, se na escola tem estudantes indígenas, nela haverá cultura indígena. E, havendo cultura indígena, a escola não poderá ser monocultural, mas, sempre, intercultural (SECCHI; PRATES, 2015, p. 118)”.

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)”.

Explica o diretor da escola “JUPORIJUP” em exercício no período da construção do PPP (2021) que:

“Na E.E.I.E.B-JUPORIJUP essa educação funciona da seguinte maneira: A língua é importante para as crianças Kayabi, mas elas não sabem ler e escrever, mas falam na língua que é importante para ter comunicação com os não-índios, assim como para elaborar documentos, escrever, ler, revistas, jornais, participar de reuniões conferências nos estados brasileiros, estudos das leis indígenas e outros. Como pode ser o ensino na escola Kayabi: Participando das atividades que estão sendo feitas na comunidade, ensinar na escola através dos registros, também as crianças poderão aprender algumas atividades da cultura, elas vão pegando mais prática através da participação que fazem com os mais velhos. Também pode-se trabalhar através da pesquisa de: animais, peixe, pessoas, remédios, das histórias das mães, os cantos, as danças, das frutas, dos outros povos de outras culturas e chamar outras pessoas para falar sobre a política (PPP, s. d., p.13)”.

Nessa perspectiva, o currículo da escola “JUPORIJUP” 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.

É importante mencionar que o currículo da escola é pensado para contemplar os saberes tradicionais como, também, o currículo mencionado está voltado aos conhecimentos da sociedade não indígena. No PPP (2021), é explicado que “são trabalhados ainda textos como legislação, direitos coletivos e individuais como forma

de fazer o aluno compreender os dois lados da convivência a indígena e não indígena” (PPP, s. p., p. 17).

A escola é entendida 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 dessa categoria, 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”.

Todos os jovens relacionaram a escola a um local de aprendizagem da cultura tradicional 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 dois 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. Pondera-se, ainda, que os ensinamentos científicos indígenas estão todos ligados à natureza, ao cosmo e ao fato de como o sujeito se relaciona com eles.

Os ensinamentos são as sementes que nascem do esforço e da maturação. Os ensinamentos são o fruto do crescimento, produto de um trabalho dedicado e persistente. Ensinar é duplicar-se e entregar multiplicando aos demais, à Natureza e ao Universo, as riquezas, o saber e os talentos que nos foram outorgados (SOLAR, 2013, p. 252).

Chama-se atenção para a complementação da fala de 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 Kayabi da escola “JUPORIJUP” relatou 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 e de contratos é demorado, o que leva 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.

Do ponto de vista didático-pedagógico assume a responsabilidade pela mediação didática entre os conhecimentos acadêmicos e as ciências e saberes indígenas. Também atua na valorização dos conhecimentos tradicionais no currículo escolar de forma a possibilitar ao estudante o fortalecimento da identidade indígena dentro do ambiente escolar (DRC, 2021, p. 96).

Observa-se que, entre o proposto pela DRC 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” (DRC, 2021, p. 9).

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 gestar 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.

O legado é o caminho traçado por um grande líder para que para que outros possam seguir seus passos à liberdade. O legado é o caminho florescido, graças ao qual muitos seres poderão deixar de engatinhar para poder caminhar, correr e voar em direção ao seu propósito final. Ensinar, é compartilhar nossa riqueza interna com o mundo. Ensinamentos é o que entrega uma árvore que sabe converter-se em bosque (SOLAR, 2013, p. 253).

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 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?

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”.

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 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. Uma liderança Kayabi 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.

Assim, os movimentos feministas dentro das comunidades buscam valorizar o papel da mulher sem perder a essência e as tradições de suas etnias. A Porta-voz do movimento das mulheres indígenas, Ro'Otsitsina Xavante, menciona em entrevista ao jornal *El País* (2019, s. p.):

Eu acredito que é preciso falar sobre isso. Mas vejo como um processo. A cultura é dinâmica, não é estática. Talvez há 100, 500 anos, quando não existia o trabalho assalariado, o estudo fora da aldeia, falar sobre isso seria estranho até. Mas hoje, nós mulheres precisamos ter oportunidades iguais no processo educacional, no conhecimento. Precisamos ter o direito de escolha. Eu tenho 34 anos, não sou casada e não tenho filhos, mas eu tive escolha. Tem meninas que não tem. Mas eu tive escolha não porque eu tive uma personalidade feminina que me inspirasse ou que falasse sobre os meus direitos. Foi por uma personalidade masculina, meu pai. Quando eu tinha 14 anos eu queria namorar, mas meu pai não deixou. Ele disse que eu deveria estudar, trabalhar, ser independente. Ele disse “não quero que você dependa de um homem ou de qualquer pessoa para se vestir, se alimentar. Eu quero a sua independência, pessoal e profissional”. Na época eu achava um absurdo porque todas as minhas irmãs se casaram, namoraram e eu nem podia namorar. Hoje eu percebo que meu pai estava com uma mente muito avançada para a época dele.

A liderança Kayabi argumenta que, na sua comunidade, os movimentos feministas contam com a ajuda dos 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, na categoria anterior, 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. Nas palavras de Damon (2009, p. 54),

[o] projeto vital comunica-se com o mundo além do eu. Isso implica um desejo de fazer diferença no mundo, talvez de contribuir com algo para os outros, criar algo ou realizar algo de sua autoria. O intento almejado pode ser material ou imaterial, externo ou interno, realista ou puramente idealista. Em muitos casos, um projeto vital pode não ser atingível durante o período da vida de alguém, por exemplo acabar com a pobreza ou criar a paz mundial. Mas uma meta extremamente ambiciosa não é necessariamente ingênua; para muitos, é uma fonte de intensa motivação. Um projeto vital verdadeiro é uma preocupação central. É a resposta final à pergunta: Porquê? – por que estou fazendo isso? Por que isso é tão importante? Por que é importante para mim e para o mundo? Por que me esforço para alcançar esse objetivo? O projeto

vital é a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário.

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, aí 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 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.

Ela 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. Nas palavras de Secchi e Prates (2015, p. 119), “a instituição escolar foi percebida apenas como um elemento externo às culturas indígenas e o seu conteúdo colonial predominou nas relações interculturais”.

Em razão do exposto, no âmbito de análise dessa categoria, 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.

A escola busca desenvolver o protagonismo juvenil pautado em uma organização social que contemple a cultura tradicional e a cosmologia do seu povo. Este protagonismo juvenil busca levar o jovem a desenvolver valores da cultura tradicional, na tomada de consciência para seu pleno exercício da cidadania, do respeito, da solidariedade e da visão do coletivo.

Assim, os professores salientam que não basta os jovens participarem de movimentos comunitários, mas é preciso que tenham voz ativa, tornando-se sujeitos atuantes nesse cenário. Faz-se então necessário lembrar que, quando a pesquisadora propôs a pesquisa para a coordenação da escola e para a comunidade, na ocasião, as lideranças deixaram claro o anseio para que fosse realizado um trabalho na escola e na comunidade que desse voz ativa aos jovens Kawaiweté.

Em razão do exposto, o trabalho desenvolvido na escola para os alunos do Ensino Médio se efetiva na relação entre professor, aluno, família e comunidade. Nesse interim, o professor é um mediador que, no âmbito desse diálogo, articula as atividades propostas no ambiente escolar para o crescimento e para o fortalecimento da comunidade, considerando as especificidades e tradições dos povos originários, que são marcas priorizadas pelas ações pedagógicas e que abordam os fatores e as fontes de apoio para a construção diária do futuro cidadão e do seu projeto de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou discussões acerca do Novo Ensino Médio e do componente curricular Projeto de Vida, refletindo acerca das contradições entre o modelo proposto pelo estado do Mato Grosso nos documentos oficiais e como é realizada a sua efetivação na prática, a partir do universo da Escola Intercultural Diferenciada Indígena, bem como investigou os elementos que compõem e quais são os projetos de vida dos jovens Kawaiweté/Kayabi.

Ressalte-se que o novo Ensino Médio é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e pelos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e pela Base Curricular Comum Nacional (BNCC), que ilustram uma proposta que se apresenta com o intuito de superar as dificuldades existentes nesta etapa de ensino por meio do aumento da carga horária e reformulação curricular, evidenciando o protagonismo estudantil. A reforma propõe ao estudante que este se torne protagonista no âmbito das tomadas de decisões, conhecendo a si mesmo, para que possam contribuir consigo mesmo e com a sociedade. Responsabiliza, também, o jovem a tomar decisões e a se responsabilizar por elas.

Não obstante, o novo Ensino Médio foi aprovado legalmente de forma compulsória pela Lei nº 13.415/2017 e não ofereceu espaço para uma discussão democrática e participativa de educadores e de pesquisadores para a estruturação da sua proposta, a qual, da forma como foi aprovada, apresenta uma grande distância entre o que propõe a legislação e o exercício de sua efetivação.

Ao refletir sobre o que propõe o novo Ensino Médio, considerando a realidade das escolas brasileiras que estão inseridas nos mais diversos contextos que demonstram falta de infraestrutura, ausência de professores, falta de segurança de discentes e docentes, alimentação inadequada, escassez de materiais didáticos, etc., é possível depreender que tal proposta parte de uma educação neoliberal, e corrobora com a exclusão social, pois sua efetivação, na prática, não ocorre nos mais diversos contextos escolares do país.

O Novo Ensino Médio compreende uma educação reprodutora voltada para a competitividade e para o individualismo, que considera as exigências do mundo capitalista e do mercado de trabalho. Ao colocar o jovem como protagonista, especialmente o que está em situação de vulnerabilidade, o expõe a discursos

ilusórios de que, ao planejar o seu projeto de vida com responsabilidade e com persistência, é possível alcançar o sucesso, envolvendo esse jovem a um discurso meritocrático, no qual o sucesso advém apenas do esforço e da sua dedicação. Assim, mostra-se organizado para atender à elite, que continuará nas escolas dotadas de infraestruturas com acesso ao universo científico, e às universidades, estando as classes populares à mercê de escolas com falta de recursos físicos e pedagógicos, destinando seus estudos aos cursos técnicos, pois precisam adentrar precocemente ao mercado de trabalho para ajudar no sustento de suas famílias ou para sua sobrevivência.

Em decorrência, o Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso (2021) considera o proposto pela legislação educacional para a implementação do novo Ensino Médio no estado e aborda como essa prática deverá ser realizada na Educação Escolar Intercultural Diferenciada Indígena. Tal segmento educacional tem o escopo de universalizar esta etapa de ensino, proporcionando uma educação de qualidade, que atenda os anseios da juventude contemporânea.

A proposta da DRC/MT/EM (2021) para as escolas indígenas, embora retrate a preocupação com o currículo intercultural e com o protagonismo indígena, apresenta, nas suas entrelinhas, a proposta de um ensino com um currículo monocultural e neoliberal, visto que chega até as escolas indígenas de maneira pronta e engessada. Assim, diante da proposta do documento, corrobora-se com Secchi e Prates (2015, p. 121), ao questionarem: “[...] se o atual paradigma da escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, isso é, da escola adaptada formalmente a clientela, não é a antiga escola colonial, apenas fincando na ‘fantasia de novos adjetivos’”.

O referido documento apresenta as escolas indígenas como um modelo colonial de educação que, na sua elaboração, não contemplou o protagonismo indígena ao planejar, discutir e construir, permanecendo os indígenas apenas como meros executores da proposta de implementação do novo Ensino Médio. Em verdade, a pesquisa apresenta as falas dos professores da Escola Estadual Juporijup, que mencionaram que a Escola Intercultural Diferenciada Indígena é direito dos povos indígenas, mas ainda está longe de se efetivar. Expressaram, ainda, que uma forma de resistência e protagonismo indígena é o Projeto Saberes Indígenas, que não traz informações prontas, mas constroi os conhecimentos a partir dos saberes de cada povo.

No Círculo Intercultural II: Saberes Indígena na escola, realizado pelo grupo de pesquisa Coeduc, em novembro de 2022, a professora Rosenilda Freitas mencionou que a Ação Saberes Indígenas na escola é um projeto de extensão que nasceu das necessidades sentidas pelos povos indígenas que foram explanadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena no ano de 2009 e, por meio das reivindicações acenadas na conferência, no ano de 2013, a Ação Saberes Indígenas na escola foi lançada pelo Ministério da Educação, resistindo, até hoje, na realização desse trabalho, ainda que com os poucos recursos repassados pelo MEC.

Argumenta a professora que o projeto abarca uma proposta de educação escolar indígena pensada pelos próprios povos indígenas, uma educação intercultural, bilingue, comunitária, específica e diferenciada. Essa proposta vem fomentar a escola própria dos povos indígenas, evidenciando o protagonismo indígena.

Desse modo, o professor Dr. Alceu Zoia, ao explicar, no mesmo evento, pondera que a Ação Saberes Indígenas na escola é um projeto inovador, situado no âmbito da produção de materiais pedagógicos, que são materiais produzidos na própria comunidade, isto é, trata-se de um modelo oposto acerca do que acontece com o imposto pelo estado, que envia às escolas indígenas um modelo pronto e padronizado de materiais e propostas de ensino.

Assim, o professor defende que o projeto surge como resultado de um pensamento coletivo realizado dentro das comunidades, em um processo dialógico que envolve todos os seus membros a partir do que é eleito como importante para cada povo naquele momento. A saber, essa pesquisa foi autorizada pelas lideranças Kawaiweté/Kayabi, pois relataram o anseio para que fosse realizado um trabalho com a sua juventude, considerando tal instância um assunto importante no contexto atual.

É nessa perspectiva que deveria ser pensado o novo Ensino Médio e o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida para a Educação Escolar Indígena a partir do que almeja cada comunidade, considerando o que é importante para cada povo no seu contexto, proporcionando uma comunicação decolonial. Baniwa (2021), no documentário *Povos Indígenas e Educação*, argumenta: “O Ensino Médio é um rito de passagem para a vida e não para o vestibular. É o momento que você forma a identidade, mas também as capacidades técnicas, morais e espirituais para que aquele jovem possa estar habilitado para encarar a vida como ela é”.

Por conseguinte, ao investigar as especificidades culturais da juventude indígena Kawaiweté/Kayabi e acerca de como a escola traz esses elementos para a

discussão do projeto de vida, foi necessário compreender que a educação escolar indígena possui dimensões.

A professora Dra Beleni Salete Grando, no 3º CCI RedeCT (2022), explicou que a primeira dimensão da escola indígena é aquela que acontece muito antes do sujeito nascer, constituindo-se na relação complexa com o mundo em que essa criança vai ser acolhida. Desse modo, todas as pessoas se organizam para garantir que a vida desse sujeito possa ser gerada em segurança, não apenas do pai e da mãe, mas de todo um contexto, de toda uma rede solidária, na qual toda a comunidade se organiza e se respalda para tal garantia.

Essas dimensões, de acordo com a professora, passam para além da vida do alimento orgânico, mas pelo equilíbrio de toda essa construção de como aquela comunidade percebe a vida, considerando seus valores, ensinamentos, tradições, cosmo e cultura para, a partir dessa educação, pensar a educação escolar indígena.

Posto isso, é possível depreender que a escola trabalha os elementos que constituem o projeto de vida dos seus jovens, trazendo as dimensões de como a sua comunidade percebe a vida, sendo que essas dimensões são trabalhadas desde a infância, envolvendo valores étnicos de respeito, de sabedoria, de bem da coletividade, da importância dos estudos, entre os mais diversos ensinamentos herdados pelos seus ancestrais.

Outrossim, a escola trabalha esses elementos, articulando e garantindo a continuidade do ensino desses valores e saberes tradicionais, por meio das atividades diárias realizadas, nas quais também são inseridos os saberes da sociedade não indígena, como: na aprendizagem do artesanato, da pescaria do timbó, nos ensinamentos sobre sustentabilidade, no estudo das leis de proteção aos direitos indígenas, na matemática, na confecção do arco e flecha, entre outras atividades escolares.

Dessa forma, os jovens entrevistados respondem o objetivo geral dessa pesquisa acenando para uma concepção de projeto de vida conceituada por Damon (2009) como projeto vital, pois possuem um anseio em deixar um legado para a sua comunidade, expressando um projeto vital que busca satisfazer para além do seu próprio eu, buscando fazer a diferença no contexto em que estão inseridos, ao propor um amanhã que contribua com a sua família e com a sua comunidade.

Dessa forma, manifestam o desejo de deixar um legado para seus familiares e para as sociedades indígenas e não indígenas, bem como possuem um discurso

marcado por valores culturais de sua etnia. Possuem a percepção de tempo voltado para o presente, o qual não exclui o seu planejamento de futuro e apontam que é no agora que se constrói o futuro até então inexistente. Por conseguinte, o passado é valorizado, pois é a partir dele que as experiências são narradas pelos seus ancestrais.

Tais jovens possuem um desejo de contribuir com o coletivo, com a sua comunidade, considerando e preservando seus valores, suas tradições e seus costumes. Demonstram, desse modo, preocupações centrais, como o cenário político, sustentabilidade, proteção de território, cidadania e com o bem-estar social. Elucidam, então, como fonte de apoio para a realização de seus projetos de vida, a família e a escola. Em dissonância, não apresentam uma visão neoliberal e capitalista e excluem de seus discursos a preocupação com o acúmulo de bens materiais, dinheiro, poder e individualismo.

Em síntese, considerando que cada povo originário possui uma educação própria e específica, este trabalho se delimitou na reflexão acerca da educação, de culturas e de 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

ARAUJO, R.M.D.L. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq. CP.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019.

ANGELIN, A. P. **A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: um estudo exploratório. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ANGELIN, A. P.; ZOLTOWSKI, A. P.C.; TEIXEIRA, M. A. P. A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas: um estudo exploratório. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, p. 1-10, 2017.

AASEN, B. **Suicídio adolescente em povos indígenas - 3 estudos**. São Paulo: Arte Brasil, 2014.

ABERARSTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médias, 1981.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a temática social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 25-36, set/ out./nov./ dez. 1997.

ALVES, D. F. Povos indígenas, juventude e direitos violados na Amazônia brasileira. In: RANGEL, L.H. **Juventudes Indígenas**. Estudos interdisciplinares, saberes interculturais conexões entre Brasil e México. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

ANGELIN, A.P.; ZOLTOWSKI, A. P. C.; TEIXEIRA, M.A.P. A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas: um estudo exploratório. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 29, p. 1-10, 2017.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BANIWA, G. S. L. **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.

BANIWA, G. S. L. Prefácio. In: OLIVEIRA, A.C.; RANGEL, L.H. **Juventudes Indígenas, estudos interdisciplinares, saberes interculturais, conexões entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

_____. Educação Escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013. p. 1-13.

_____. **Povos Indígenas e Educação**. Instituto Unibanco, s.d. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oo1HrHKf4Vc>. Acesso em 17 de nov. 2022.

BECKER, D. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERNI, V. L.; ROSO, A. A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p.126-136, 2014.

BOCK, A.M.B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 26-24, 2004.

BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. Adolescência como uma construção social. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) v.11, n.1, p. 63-66, jan./jun 2007.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BLEICHMAR, N.M.; BLEICHAMR, C.L. **A psicanálise depois de Freud**: Teoria e Clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAGA, A.L.A. Psicopedagogia e Constelação Familiar Sistêmica: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, v. 26, n. 80, p. 274-85, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, s. d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 2 abr. 2020.

_____. **Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2021**. ISSN 1984-7645. COORDENAÇÃO DA PESQUISA Lucia Helena Rangel. Disponível em <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf> Acesso em 24 de out. 2022.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2012a. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 28 maio 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 18 set. 2020.

_____. **INEP**. Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+ind%C3%ADgena+no+Brasil/fcaed45e-c69f-4767-8b91-055e416aec48?version=1.1> Acesso em: 2 out. 2020.

_____. **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: 2 out. 2020.

_____. **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: 3 out. 2020.

_____. **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-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 3 de out. 2020.

_____. **Fundação Nacional do Índio (FUNAI).** Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br> Acesso em: 14 mar. 2020.

_____. **Projeto Político Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Juara: editora da UNEMAT, 2018.

_____. **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 de nov. de 2022.

_____. **Instituto Socioambiental ISA. Povos Indígenas no Brasil.** Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi> Acesso em: 23 abr. 2022.

_____. **Decreto nº 1.282, de 19 de outubro de 1994.** Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Decretos/1994/dec_1282_1994_revvd_regulamenta_lei_4771_1965_altrd_dec_2788_1998_revvd_dec_5975_2006.pdf Acesso em 27 de abr. 2022.

_____. **REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica].** São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: <http://www.repu.com.br/notas-tecnicas> Acesso em 28 de out. 2022.

CALLIGARIS, C.A. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

CARRANO, P.C.R.; DAYRELL, J. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. p. 1-33.

CAMARGO, E. D. **Identidades autônomas ou identidades subservientes**: um estudo sobre projeto de vida em escolas de ensino médio. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

COIMBRA, C.M.B.; NASCIMENTO, M.L. do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P.C.P.; IULIANELLI, J.A.S. (orgs). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.19-37.

COIMBRA, C.C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M.L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.57, n.1, p.2-11, 2005.

CLIMACO, A.A.S. **Repensando as concepções de adolescência**. 1990. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

DAMON, W. **O que os jovens quer da vida?** São Paulo, Summus, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. “Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola?” In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

ERIKSON, E. H. **Identidade- juventude e crise**. São Paulo: Zalar, 1976.

FAVACHO, A. V. **A empresa na escola**: o projeto de vida no programa ensino integral do estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

FERREIRA, W.A.A. **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.

FRANÇA, S. F. A. **MBYP Panderéj**: infância, educação e brincadeiras nas aldeias indígenas Cinta Larga. Cáceres: editora da UNEMAT, 2017.

FRANCO, M. **Trabalho e projeto de vida – 6ª competência da BNCC**, 2018. Disponível em: <http://universoludico.com.br/trabalho-e-projeto-de-vida-6a-competencia-da-bncc/> Acesso em: 22 set. 2020.

FREITAS, R. **Círculo Intercultural II -Saberes Indígenas na Escola: Contribuições para a Formação dos Professores**. Youtube, 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4V4tQv3ijOI&t=797s> Acesso em 17 de nov.2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 'A educação está nocauteada'. **Entrevista com Gaudêncio Frigotto**, concedida a André Antunes. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 18 jun. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579997-a-educacao-estanocautada-entrevista-com-gaudencio-frigotto> Acesso em: 06 de dez. 2022.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GONÇALO, M. F. **Projeto de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros**: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. 177 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2016.

GRANDO, B. **3º CCI RedeCT Conferência de Abertura**. Youtube, 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=q7bllmj5KU&t=4316s> Acesso em 17 de nov.2022.

GUIMARÃES, L.A. GRUBITS, S. Alcoolismo e violência em etnias indígenas: uma visão crítica da situação brasileira. **Psicologia & Sociedade**, v.19, n. 1, p. 45-51, jan/abr. 2007.

HALL, G. S. **Adolescence**: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education (Vol. 2). New York: D. Appleton and Company, 1904.

HERNÁNDEZ, O.S. **El desarrollo profesional creador (DPC) como dimension del proyecto de vida en el ámbito profesional**. Habana: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, 2000.

HERNÁNDEZ, O.S. La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social. **Revista Cubana de Psicología**, Vol. III, n. 2, 1986.

KAYABI, D.M. **Salto Sagrado do Povo Kayabi**: uma história de resistência. Trabalho de conclusão de curso TCC. Pedagogia Intercultural. UNEMAT. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/DINEVA.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

_____. **A história da tipoia**: artesanato do povo Kayabi /Kawayweté. (2021?) Juara/MT. No prelo.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V.A. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação e Realidade**, v. 41, n.1, p.135-154/jan. mar. 2016.

KLEIN, A.M. **Projeto de vida e escolar**: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Psicologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KOZAKOWSKI, S. M. M. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa**: texto e contextos. 2022.179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LECARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovem e tempo. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizontes Universitários, 1978.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.T.; REIS, J.B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Revista Educ. Soc.**, v. 32, n.147, p.1067-1084.out-dez 2011.

LINS, S.L.B. Psicose - diagnóstico, conceitos e reforma psiquiátrica “Afim tudo, porque tudo é eu”. **Revista Mental**, Ano V, n. 8, p. 39-52, jun. 2007.

LIMA, A.C.S. Prefácio. In: BANIWA, G. S. L. **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.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.D.E.A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo. EPU, 1986.

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

_____. **Uma das fontes de renda do povo Kayabi/Kawayweté**: a castanha do Brasil (*Bertholletia Excelsa*). Juara/MT (2011?). No prelo.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações Sociais do Projeto de Vida entre Adolescentes no Ensino Médio. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MARTINS, M.R.; DALBOSCO, C.A. Rousseau e a primeira infância. **Revista Filosófica e Educação**, v. 4, n. 2, 2013.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada. São Paulo: Feltrinelli, 1992.

MEES, S.L.T. *et al.* **Território e Tempo na Afirmação da Identidade KAYABY Semana dos Povos Indígenas 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.

MOTA, M. L. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 105 –111, 2005.

MUSSI, V.P.L.; MOURA, N.S.P. História e Histórias dos povos indígenas e suas práticas socioculturais. *In*: URQUIZA, A.H.A. **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2013.

MUSSI, V.P.L.; SOUZA, N.M. Povos indígenas no Brasil – Outra visão da história e da literatura. *In*: URQUIZA, A.H.A. **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2013.

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

_____. **Indígena em contexto urbano: o brasileiro que o Brasil precisa**. Youtube. 2013. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GFC5_1rqwBc Acesso em 13 de nov. de 2022.

OZELLA, S.; AGUIAR W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125 jan/abr. 2008.

OLIVEIRA, A.C.; RANGEL, L. H. Introdução: juventudes indígenas entre visibilidades e indagações. *In*: OLIVEIRA, A.C.; RANGEL, L.H. **Juventudes Indígenas, estudos interdisciplinares, saberes interculturais, conexões entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

OLIVEIRA, A.C. Mobilização social de jovens indígenas e a construção intercultural dos direitos da juventude no Brasil. *In*: OLIVEIRA, A.C.; RANGEL, L.H. **Juventudes Indígenas. Estudos interdisciplinares, saberes interculturais conexões entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

PAIS, J.M. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. 4. ed. Porto: Ambar, 2016.

PAIS, J.M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2013.

PAIS, J.M. **A construção sociológica da juventude - alguns contributos.** *Análise Social*, v. XXV (105-106), 139-165, 1990.

PETUCO, D. R. S.; MEDEIROS, R. G. **Saúde mental, álcool e outras drogas.** Contribuição à IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial, 2010
Acesso em: 28 abr. 2020. Disponível em:
http://www.redehumanizaus.net/sites/default/files/ad_iv_conf.pdf Acesso em 05 nov. 2022.

QUERMES, P.A.A.; CARVALHO, J.A. Os impactos dos benefícios assistenciais para os povos indígenas. Estudo de Caso em Aldeias Guaranis. **Serv. Soc. Soc.**, n. 116, p. 769-791, out./dez. 2013.

RANGEL, L.H. Da infância a o amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, p. 147-152, ago. 1999.

RIECHELMANN, R. **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.

_____. **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.

COEDUC Corpo Educação e Cultura. **SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA.** Disponível em <https://www.coeducufmt.org/quem-somos-asie> Acesso em 05 de nov. 2022.

SALLES, L.M.F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005.

SANTOS, A. F. **Projetos de vida e juventudes contemporâneas de jovens quilombolas.** Curitiba: Appris, 2016.

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

SILVA, F.A.T. **Rousseau e a educação do adolescente para cidadania. Contrapontos com a atualidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, C.T. Crianças e adolescentes indígenas em perspectiva antropológica: repensando conflitos étnicos interculturais. **Revista Bioética**, v. 19, n. 3, p. 119-31, 2012.

SOUZA, C.Z.V.G. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, v.12, n. 20, p. 47-69, 2004. .

STÊNICO, J.A.G.; ADAM, J.M. As concepções de adolescente e as metáforas “IOIO”, “CANGURU”, e “NEM NEM” como processos sociais. **Revista Holos**, ano 34, v. 2, p. 276-288, 2018.

STONE, M.H.; FILHO, E. A. Transtornos de personalidade, psicopatia e serial killers. **Rev Bras Psiquiatr.**, v. 28 (Supl II), S74-9, 2006.

SILVA, C.T. da. Crianças e adolescentes indígenas em perspectiva antropológica: repensando conflitos éticos interculturais. **Revista Bioética**, v. 19, n. 3, p. 119-31, 2012.

SHANLEY, P. **Frutíferas e Plantas Úteis na Vida Amazônica**. Patricia Shanley, Gabriel Medina; ilustrado por Silvia Cordeiro, Antônio Valente, Bee Gunn, Miguel Imbiriba, Fábio Strympl. Belém: CIFOR, Imazon, 2005. Disponível em <https://www.fca.unesp.br/Home/Extensao/GrupoTimbo/frutiferas.pdf> Acesso em 27 de abr. 2022.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 427-434, 2012.

TRAVASSOS, M.R.C.; CECCARELLI, P.R. Ritos de passagem: o lugar da adolescência nas sociedades indígenas Tembé Tenetehara e Kaxuyana. **Revista Reverso**, ano 38, n. 71, p.99-106, 2016.

TRIBO Kamayurá Ritual de Passagem para a vida adulta. Luiza Silveira.13 m. Globo Natureza. TV Centro América. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UiiMtb07nuM> Acesso em: 10 mar. 2020.

VALE, C.N.; RANGEL, L.H.V. Jovens indígenas na metrópole. **Ponto e Vírgula**, n. 4, p. 254-20, 2008.

VIEIRA, C. M. N. **Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2013

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

XAVANTE, R. **Dizer que nós mulheres indígenas não enfrentamos violência de gênero é mentira. Él País**, 2019. Disponível em https://www.google.com/search?q=como+citar+uma+noticia+de+jornal+de+acordo+com+abnt&rlz=1C1ISCS_pt- Acesso em 14 de nov.2022.

ZALUAR, A. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.12, n. 35, p. 1-20, 1997.

ZOIA, A. **Círculo Intercultural II -Saberes Indígenas na Escola**: Contribuições para a Formação dos Professores. Youtube, 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4V4tQv3ijOI&t=797s> Acesso em 17 de nov.2022.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROJETO DE VIDA: REALIDADES E EXPECTATIVAS DE ADOLESCENTES

Pesquisador: ALINE FERNANDA VENTURA SÁVIO LEITE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 37828820.0.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.437.173

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado, que será desenvolvida pela estudante Aline Fernanda Ventura Sávio Leite, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, no Programa de Pós- Graduação em Educação. O projeto de pesquisa tem como temática "Projeto de Vida: Realidades e expectativas de adolescentes indígenas. Conforme resumo: "Este trabalho tem como objetivo conhecer os projetos de vida, as realidades e expectativas dos adolescentes indígenas estudantes do Ensino Médio no município de Juína/MT. Para responder as questões optou-se pela pesquisa qualitativa "Análise Documental e Entrevista". A pesquisa documental será realizada em documentos como o Projeto Político e Pedagógico da escola, referenciais curriculares, regimentos escolares, dentre outros. A entrevista se dará por meio de um roteiro pré estruturado a ser coletada em 8 jovens indígenas estudantes do Ensino Médio das escolas da cidade de Juína/MT. Serão registradas as falas por meio de gravação de áudio e caso os participantes não fiquem confortáveis as falas serão transcritas na íntegra pela pesquisadora. A análise de dados será realizada por meio da análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (1995) em que as respostas serão agrupadas por categorias".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora os objetivos consistem em:

Objetivo Primário "Conhecer os projetos de vida, as realidades e expectativas dos adolescentes indígenas estudantes do Ensino Médio no Município de Juína/MT";

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

ANEXO II – CURSO INSTITUCIONALIZADO PELA PROEC UNEMAT



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
PARECER Nº 398/2021 - PROEC



Processo	-o-
Edital	004/2020 - PROEC
Título	Projeto de Vida para Jovens e Adolescentes na T.I. APIAKÁ-KAYABI
Unidade de Vinculação	Campus Universitário de Juara Faculdade de Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas
Modalidade de Ação de Extensão/outros	Curso
Área Temática	Educação
Coordenação	Docente: Aline Fernanda Ventura Sávio Leite
Membros	Docente: Waldineia Antunes de Alcantara Ferreira Docente: Elizabeth Angela dos Santos Torsi Docente: Dineva Maria Kayabi Docente: Amanda Pereira da Silva Azinari
Vigência/realização	17/09/2021 a 11/12/2021

HISTÓRICO:

Trata-se de proposta para institucionalização do(a) Curso "Projeto de Vida para Jovens e Adolescentes na T.I. APIAKÁ-KAYABI".

Projeto de Vinculação: -o-

Público-alvo: Acadêmico, Docente, Técnico e Comunidade

Número de vagas ofertadas: 30

Carga Horária: 80 horas

PARECER:

FAVORÁVEL à institucionalização e realização do(a) Curso "Projeto de Vida para Jovens e Adolescentes na T.I. APIAKÁ-KAYABI" e certificação do coordenador, comissão organizadora, comissão técnica e participantes.

Registra-se:

- Código para registro: 08.22.059.B.3360.0001(começando sempre pela numeração 0001 e seguindo a sequência das certificações).
- A certificação e registro será realizado na PROEC.
- O coordenador terá um prazo de 30 (trinta) dias para encaminhar à PROEC o Relatório Final da atividade com lista (nome completo e nº CPF) dos participantes, comissão organizadora e comissão técnica.
- A atividade não poderá ser computada como parte da carga horária da disciplina da Matriz Curricular do curso de Graduação.
- Poderá ser utilizada como Atividades Complementares.

É o parecer:

Encaminha-se ao coordenador

Cáceres, 17 de agosto de 2021


Prof.ª Dra. Tanismare Tatiana de Almeida
Pró-reitora de Extensão e Cultura
Em substituição

Pró-reitoria de Extensão e Cultura
Av. Tancredo Neves, 1095, CEP: 78.200-000, Cáceres, MT
Tel/PABX: (65) 3221-0051 / 3221-0052 / 3221-0053
www.unemat.br – Email: proec@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

ANEXO III – PARTICIPAÇÃO EM GRUPO DE PESQUISA INSTITUTO FEDERAL DO ESTADO DE MATO GROSSO/JUÍNA



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Juína
Rua J, Quadra 8, s/n, Setor Chácara, JUÍNA / MT, CEP 78320-000

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a professora Aline Fernanda Ventura Sávio Leite, CPF: 906.824.178-28, participou dos encontros realizados em 2021 do Grupo de Estudos da cultura Rikbaktsa, certificado pelo Cnpq: <https://cnpq.br/dap/esse-nogrupo/8532369456103512>. Sendo que a sua participação foi via plataforma Meet, nos dias:

08 de agosto de 2021: Organização do Grupo de Estudos e informes gerais. Coordenadora do grupo: Mirlene Torres de Oliveira (IFMT);

30 de agosto de 2021: A história do povo indígena Rikbaktsa- Palestrantes: Anderson MacEris (IFMT) e Taimundo Norato Carlos Amodeu (FMA);

Link de acesso: <https://youtube.com/watch?v=JW5v5aU>

29 de setembro de 2021: A etnomatemática como elo entre a pedagogia Rikbaktsa e o espaço escolar- Palestrante: Eliani dos Anjos Louato (Professora efetiva da Secretaria do Estado de Mato Grosso);

Link de acesso: <https://youtube.com/watch?v=27nU3R0U>

08 de novembro de 2021: Rikbaktsa: reação de saúde e território enfocando o atual contexto da pandemia e aspectos históricos- Palestrante: Larissa Cyllmar de Paula (UFRRGS)

Link de acesso: <https://youtube.com/watch?v=3HhKduA>

Totalizando 8h de participação e discussões sobre as temáticas abordadas.

Foi ser verdade assinamos como prova de fé,

Juína, 11 de fevereiro de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

■ Mirlene Torres de Oliveira, PROFESSOR FMS BASKO TECNOLÓGICO, em 11/02/2022 10:48:27.

Este documento foi emitido pelo IUPF em 11/02/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QR Code ao lado ou acesse https://sigp.ifmt.edu.br/autenticar_documento fornecendo dados de acesso.

Código Verificador: 827236

Código de Autenticação: c5951eb441



ANEXO IV – DISCIPLINA CURSADA NA UFMT (RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO INDÍGENA)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Avenida Fernando Corrêa de Costa, 2367 - Boa Esperança - CEP: 75060-900 - CUIABÁ/MT
 Tel.: 3615-8131/3615-8429 - Email: proge@ufmt.br

HISTÓRICO ESCOLAR

Nome: Aline Fernanda Ventura Savio Leite **Nr. Matrícula:** 39201713

Data de nascimento: 29/01/1982 **Naturalidade:** Dois Córregos/SP

Sexo: Feminino **Estado civil:** Casado(a)

Identidade - R.G.: 33194016-2 **Orgão emissor:** SSP/SP

Passaporte: **Data de Expedição:** 04/01/2017

Filiação: Vera Lúcia Ventura Savio e Genivaldo Savio

Graduação em: PEDAGOGIA - HAB.MAG.DAS SÉRIES INIC.DO ENS.F

I.E.S.: INSTITUTO MUNICIPAL DE ENS. SUPERIOR DE SÃO MANUEL **Ano conclusão:** 2006

Exame de Seleção em: 14/08/2017

Matrícula inicial em: 15/08/2017

Período Letivo da Coordenação	Descrição da Coordenação	Data Início	Data Término
2017/2	Ingresso por Mobilidade	15/08/2017	

Disciplinas cursadas	Ano	Semestre	Credito	C.H.	Frequência	Conceito	Situação final
Seminário Avançado II - Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas: Formação de Professores e Currículo/Comunicação e Materiais Multímidos	2017	2º	4	60	80,00%	A	APROVADO
Seminário Avançado II - Movimento Sociais, Política e Educação Popular/Relações Raciais e Educação / Relações Raciais em Educação Indígena	2017	2º	4	60	100,00%	A	APROVADO



Nelson Batista Dória Júnior
 PPGE - IE / UFMT
 SIAPE: 2326279

A - Excelente; B - Bom; C - Regular; D - Reprovado;
 AB - Aproveitamento de estudos; TM - Insuficiência de matrícula; AP - Aprovado; RP - Reprovado.

Curso de Pós-graduação stricto sensu - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

Página: 1

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Contextualização da atividade

Esta é uma entrevista de natureza semiestruturada, elaborada para compor a estrutura metodológica da investigação enquadrada no âmbito de um Projeto de Doutorado em Educação em curso na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho-UNESP/ Rio Claro sob o tema: PROJETO DE VIDA: REALIDADE E EXPECTATIVAS DE ADOLESCENTES INDÍGENAS. As questões apresentadas nesta entrevista seguem ordenadas por CATEGORIAS apenas para assegurar alguma sistematização, portanto, poderão sofrer alteração em função da dinâmica da própria entrevista.

2. Temáticas abordadas

- Projeto de vida;
- A identidade adolescente;
- O ser jovem indígena na atualidade;

3. Objetivos gerais da entrevista

- Identificar por meio de relatos dos adolescentes indígenas como se constituem seus projetos de vida;
- Conhecer as particularidades e aspectos culturais das etnias localizadas no município;
- Entender o conceito de adolescência para os jovens indígenas;
- Identificar como se realiza a passagem da infância para a vida adulta nas comunidades indígenas;
- Investigar o papel da escola, família e lideranças indígenas para a construção do projeto de vida;

4. Tempo da entrevista: até 60 minutos

ENTREVISTA

CATEGORIA 1. Caracterização dos colaboradores da pesquisa e o ser jovem indígena Kawayweté/Kayabi”

1. Idade:
2. Sexo:
3. Ano Escolar:
4. Etnia:
5. Estado Civil:
6. Possui Filhos?
7. Mora com os pais?
8. Trabalha?
9. Atividade profissional:
10. Mora na cidade ou na aldeia?
11. Nos dias atuais o que é ser adolescente/jovem indígena?
12. Você enfrenta algum tipo de preconceito quando vai para a cidade?
13. Você considera que existe alguma diferença entre o adolescente/jovem indígena que mora na aldeia e na zona urbana?

CATEGORIA 2. “Jovens indígenas: representações de si e sua relação com o projeto de vida”

1. Como você caracteriza o presente? E o futuro?
2. Quais ensinamentos você recebeu e recebe dos seus ancestrais e que colaboram para a construção do seu eu no futuro?
3. O que a sua família espera de você? E das lideranças da sua comunidade?
3. O que a sua comunidade indígena representa para você?
4. O que você considera um problema para o adolescente/jovem indígena Kayabi? E para os povos indígenas o que você considera um problema?
6. Morar na aldeia interfere na construção do seu futuro?

CATEGORIA 3. A escola intercultural indígena e os elementos constituintes do Projeto de Vida

1. O que a escola significa para você?
2. Quando você não estiver aqui, como você gostaria de ser lembrado?
3. Você tem um projeto de vida? Qual?
4. O que você considera importante para alcançar seu projeto de vida?

CONCLUSÃO DE PESQUISA

Por último, gostaria de comentar sobre outros pontos que você considera importantes atinentes aos temas abordados ou não nesta entrevista? Agradeço a sua colaboração e disponibilidade.

**APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE) –
(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)**

Você está sendo convidado(a) com autorização de seu representante legal a participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada “Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas” que será desenvolvida por Aline Fernanda Ventura Sávio Leite RG 33.194.015-2, matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Rio Claro, sob a orientação do Professora Dra. Joyce Mary Adam vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação/Instituto de Biociências UNESP Rio Claro. O objetivo da referida pesquisa é conhecer os projetos de vida, as realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da etnia Apiaká/Kaiabi estudantes do Ensino Médio localizada no município de Juara MT. Ponderamos que esta investigação poderá trazer benefícios para o âmbito educacional no sentido de favorecer a ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada nesse estudo, intencionando a construção de um pensamento crítico, que aprofunde a natureza teórico-prática sobre a importância da temática projeto de vida e suas contribuições para a sua construção na vida dos adolescentes indígenas. Caso aceite participar desta pesquisa você deverá responder a uma entrevista à qual será realizada por meio de um questionário em que as respostas serão registradas por intermédio de áudio e caso sinta-se desconfortável em gravar seus relatos, poder-se-á solicitar os registros por meio da escrita que será de responsabilidade da pesquisadora transcrever na íntegra os seus relatos. O material coletado será destinado apenas para fins desta pesquisa e arquivado por um período de cinco anos em acervo próprio da pesquisadora. O tempo para cada entrevista será de aproximadamente uma hora, sendo permitido caso necessário para você uma pausa. A aplicação da Entrevista por meio do questionário pode gerar riscos, tais como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição. Para minimizar esses riscos poderá ser utilizado os seguintes procedimentos: a) agendar previamente a coleta de dados; b) buscar um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; c) permitir que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade; d) esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; f) remarcar a coleta, caso solicitado pelo participante; g) aceitar a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados. f) prever diferentes formas de registro dos dados, caso o participante tenha restrições à captura de áudio de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para sua participação não haverá nenhuma despesa, bem como, não haverá qualquer tipo de remuneração. Se você

se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com o pesquisador.

Local/data

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante da Pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas

Pesquisador Responsável: Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Cargo/função: Professora

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Travessa Nestor Pepino com avenida dos Jambos, 36 N. Centro. Juína/MT

Dados para Contato: fone (66) 992378846 e-mail: alinesavio.as@gmail.com

Orientador: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Avenida 24 A, 1515. Bairro: Bela Vista Rio Claro / SP

Dados para Contato: fone (19) 9977 7800 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

**APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
– (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)**

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada “Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas” que será desenvolvida por Aline Fernanda Ventura Sávio Leite RG 33.194.015-2, matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Rio Claro, sob a orientação do Professora Dra Joyce Mary Adam vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação/Instituto de Biociências UNESP Rio Claro. O objetivo da referida pesquisa é conhecer os projetos de vida, as realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da etnia Kaiabi estudantes do Ensino Médio localizada no município de Juara MT. Ponderamos que esta investigação poderá trazer benefícios para o âmbito educacional no sentido de favorecer a ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada nesse estudo, intencionando a construção de um pensamento crítico, que aprofunde a natureza teórico-prática sobre a importância da temática projeto de vida e suas contribuições para a sua construção na vida dos adolescentes indígenas. Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá responder a uma entrevista à qual será realizada por meio de um questionário em que as respostas serão registradas por intermédio de áudio e caso o(s) mesmo(s) sintam-se desconfortáveis em gravar seus relatos, poder-se-ão solicitar os registros por meio da escrita que será de responsabilidade da pesquisadora transcrever na íntegra os relatos dos sujeitos investigados. O material coletado será destinado apenas para fins desta pesquisa e arquivado por um período de cinco anos em acervo próprio da pesquisadora. O tempo para cada entrevista será de aproximadamente uma hora, sendo permitido caso necessário uma pausa para o sujeito. A aplicação da Entrevista por meio do questionário pode gerar riscos, tais como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição. Para minimizar esses riscos poderá ser utilizado os seguintes procedimentos: a) agendar previamente a coleta de dados; b) buscar um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; c) permitir que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade; d) esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; f) remarcar a coleta, caso solicitado pelo participante; g) aceitar a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados. f) prever diferentes formas de registro dos dados, caso o participante tenha restrições à captura de áudio de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se

sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Local/data

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas

Pesquisador Responsável: Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Cargo/função: Professora

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Travessa Nestor Pepino com avenida dos Jambos, 36 N. Centro. Juína/MT

Dados para Contato: fone (66) 992378846 e-mail: alinesavio.as@gmail.com

Orientador: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Avenida 24 A, 1515. Bairro: Bela Vista Rio Claro / SP

Dados para Contato: fone (19) 9977 7800 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

**APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
(TCLE)(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)**

O(a) seu filho (a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada “Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas” que será desenvolvida por Aline Fernanda Ventura Sávio Leite RG 33.194.015-2, matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Rio Claro, sob a orientação do Professora Dra Joyce Mary Adam vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação/Instituto de Biociências UNESP Rio Claro. O objetivo da referida pesquisa é conhecer os projetos de vida, as realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da etnia Kaiabi estudantes do Ensino Médio localizada no município de Juara MT. Ponderamos que esta investigação poderá trazer benefícios para o âmbito educacional no sentido de favorecer a ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada nesse estudo, intencionando a construção de um pensamento crítico, que aprofunde a natureza teórico-prática sobre a importância da temática projeto de vida e suas contribuições para a sua construção na vida dos adolescentes indígenas. Caso o(a) Sr(a) aceite autorizar seu filho (a) a participar desta pesquisa ele (a) deverá responder a uma entrevista à qual será realizada por meio de um questionário em que as respostas serão registradas por intermédio de áudio e caso ele (a) sinta-se desconfortável em gravar os seus relatos poder-se-á solicitar os registros por meio da escrita que será de responsabilidade da pesquisadora transcrever na íntegra os relatos. O material coletado será destinado apenas para fins desta pesquisa e arquivado por um período de cinco anos em acervo próprio da pesquisadora. O tempo para cada entrevista será de aproximadamente uma hora, sendo permitido caso necessário uma pausa para seu filho (a). A aplicação da Entrevista por meio do questionário pode gerar riscos, tais como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição. Para minimizar esses riscos poderá ser utilizado os seguintes procedimentos: a) agendar previamente a coleta de dados; b) buscar um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; c) permitir que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade; d) esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; f) remarcar a coleta, caso solicitado pelo participante; g) aceitar a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados. f) prever diferentes formas de registro dos dados, caso o participante tenha restrições à captura de áudio de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações. A qualquer momento, antes, durante ou após a participação do seu filho (a) coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação do seu filho (a) será voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição podendo ele (a) se recusar a participar, e pedir para o senhor (a) tirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade do participante. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para seu filho (a) participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre

a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo autorizando seu filho (a) a participar da pesquisa, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Local/data

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pais/Responsáveis

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas

Pesquisador Responsável: Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Cargo/função: Professora

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Travessa Nestor Pepino com avenida dos Jambos, 36 N. Centro. Juína/MT

Dados para Contato: fone (66) 992378846 e-mail: alinesavio.as@gmail.com

Orientador: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Avenida 24 A, 1515. Bairro: Bela Vista Rio Claro / SP

Dados para Contato: fone (19) 9977 7800 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o responsável legal do participante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

**APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
CACIQUE (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)**

Os(as) Senhores (as) estão sendo convidados(a) a autorizarem a realização de uma pesquisa de doutorado na T.I. Apiaká-Kayabi intitulada “Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da T.I. Apiaká-Kayabi” que será desenvolvida por Aline Fernanda Ventura Sávio Leite RG 33.194.015-2, matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Rio Claro, sob a orientação do Professora Dra Joyce Mary Adam vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação/Instituto de Biociências UNESP Rio Claro. O objetivo da referida pesquisa é conhecer os projetos de vida, as realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da T.I. Apiaká-Kayabi localizada no município de Juara MT. Ponderamos que esta investigação poderá trazer benefícios para o âmbito educacional e para a T.I. Apiaká-Kayabi no sentido de favorecer a ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada nesse estudo, intencionando a construção de um pensamento crítico, que aprofunde a natureza teórico-prática sobre a importância da temática projeto de vida e suas contribuições para a sua construção na vida dos adolescentes indígenas. Caso os(as) Senhores (as) aceitem autorizar os jovens a participarem desta pesquisa eles deverão responder a uma entrevista à qual será realizada por meio de um questionário em que as respostas serão registradas por intermédio de áudio e caso o(s) mesmo(s) sintam-se desconfortáveis em gravar seus relatos, poder-se-ão solicitar os registros por meio da escrita que será de responsabilidade da pesquisadora transcrever na íntegra os relatos dos sujeitos investigados. O material coletado será destinado apenas para fins desta pesquisa e arquivado por um período de cinco anos em acervo próprio da pesquisadora. O tempo para cada entrevista será de aproximadamente uma hora, sendo permitido caso necessário uma pausa para o sujeito. A aplicação da Entrevista por meio do questionário pode gerar riscos, tais como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição. Para minimizar esses riscos poderá ser utilizado os seguintes procedimentos: a) agendar previamente a coleta de dados; b) buscar um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; c) permitir que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade; d) esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; e) remarcar a coleta, caso solicitado pelo participante; f) aceitar a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados. g) prever diferentes formas de registro dos dados, caso o participante tenha restrições à captura de áudio de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e a recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Eles poderão se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação de cada jovem. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não haverá nenhuma despesa, bem como, não haverá qualquer tipo de remuneração.

Se os(as) senhores(as) se sentirem esclarecidos sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios solicita-se a autorização de permanência da pesquisadora na aldeia para estudo, podendo ela utilizar de imagens da aldeia (fotografias) produzidas durante os trabalhos, estas para fins exclusivos da pesquisa, desde que as mesmas, nos sejam anteriormente apresentadas e tenha a vossa aprovação. Convido-os (as) a assinarem este Termo de autorização, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com os senhores(as) e a outra com o pesquisador.

Local/data

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da T.I. Kayabi.

Pesquisador Responsável: Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Cargo/função: Professora

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Travessa Nestor Pepino com avenida dos Jambos, 36 N. Centro. Juína/MT

Dados para Contato: fone (66) 992378846 e-mail: alinesavio.as@gmail.com

Orientador: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Avenida 24 A, 1515. Bairro: Bela Vista Rio Claro / SP

Dados para Contato: fone (19) 9977 7800 e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados Cacique da aldeia Tatuí, povo Kayabi.

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados Vice-Cacique da aldeia Tatuí, povo Kayabi.

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

**APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
FUNAI (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)**

O(a) Senhor (a) está sendo informado e convidado a autorizar a realização de uma pesquisa de doutorado na T.I. Apiaká-Kayabi intitulada “Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da T.I. Kayabi” que será desenvolvida por Aline Fernanda Ventura Sávio Leite RG 33.194.015-2, matriculada no Programa de Pós- Graduação em Educação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/Rio Claro, sob a orientação do Professora Dra Joyce Mary Adam vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação/Instituto de Biociências UNESP Rio Claro. O objetivo da referida pesquisa é conhecer os projetos de vida, as realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da T.I. Apiaká-Kayabi localizada no município de Juara MT. Ponderamos que esta investigação poderá trazer benefícios para o âmbito educacional e para a T.I. Apiaká-Kayabi no sentido de favorecer a ampliação dos conhecimentos sobre a temática abordada nesse estudo, intencionando a construção de um pensamento crítico, que aprofunde a natureza teórico-prática sobre a importância da temática projeto de vida e suas contribuições para a sua construção na vida dos adolescentes indígenas. Caso o(a) Senhor (a) aceite autorizar os jovens da T.I. Kayabi a participarem desta pesquisa eles deverão responder a uma entrevista à qual será realizada por meio de um questionário em que as respostas serão registradas por intermédio de áudio e caso o(s) mesmo(s) sintam-se desconfortáveis em gravar seus relatos, poder-se-ão solicitar os registros por meio da escrita que será de responsabilidade da pesquisadora transcrever na íntegra os relatos dos sujeitos investigados. O material coletado será destinado apenas para fins desta pesquisa e arquivado por um período de cinco anos em acervo próprio da pesquisadora. O tempo para cada entrevista será de aproximadamente uma hora, sendo permitido caso necessário uma pausa para o sujeito. A aplicação da Entrevista por meio do questionário pode gerar riscos, tais como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição. Para minimizar esses riscos poderá ser utilizado os seguintes procedimentos: a) agendar previamente a coleta de dados; b) buscar um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; c) permitir que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade; d) esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; f) remarcar a coleta, caso solicitado pelo participante; g) aceitar a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados. f) prever diferentes formas de registro dos dados, caso o participante tenha restrições à captura de áudio de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e a recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Eles poderão se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação de cada jovem. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não haverá nenhuma despesa, bem como, não haverá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios solicita-se autorização da permanência da pesquisadora na aldeia para estudo, podendo ela utilizar de imagens da aldeia (fotografias) produzidas durante os trabalhos, estas para fins exclusivos da pesquisa, desde que as mesmas, nos sejam anteriormente apresentadas e tenha a vossa aprovação. Convido-o (as a assinar este Termo de autorização, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com os senhor(a) e a outra com o pesquisador. As comunidades indígenas concordaram em autorizar a permanência da pesquisadora nas aldeias Tatui, Marob e Munduruku para estudo.

Local/data

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Projeto de Vida: realidades e expectativas dos adolescentes indígenas da T.I. Apiaká-Kayabi.

Pesquisador Responsável: Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

Cargo/função: Professora

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Travessa Nestor Pepino com avenida dos Jambos, 36 N. Centro. Juína/MT

Dados para Contato: fone (66) 992378846 E-mail: alinesavio.as@gmail.com

Orientador: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" UNESP Instituto de Biociências/ Rio Claro SP

Endereço: Avenida 24 A, 1515. Bairro: Bela Vista Rio Claro / SP

Dados para Contato: fone (19) 9977 7800 E-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados do chefe de Posto FUNAI-CR-JNA/MT

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____