

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Valdirene Nascimento da Silva Oliveira/Kamara Kymiu Apurinã

**A TRÍADE DA EXCLUSÃO: INDÍGENAS, DEFICIENTES E POBRES, UM
RETRATO EDUCACIONAL EM ALDEIAS DO/NO SUL DO AMAZONAS DO POVO
PUPÝKARY/APURINÃ**



NITERÓI
2024

Valdirene Nascimento da Silva Oliveira/Kamara Kymiu Apurinã

A Tríade da Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias do/no Sul do Amazonas do povo Pupÿkary/Apurinã

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense.
Área de concentração: Estudos da Subjetividade.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Oliveira Moraes.

NITERÓI
2024

Valdirene Nascimento da Silva Oliveira/*Kamara Kymiu Apurinã*

A Tríade da Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias do/no Sul do Amazonas do povo Pupÿkary/Apurinã

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

Banca Examinadora

Dra. Márcia Oliveira Moraes
Orientadora – UFF

Dra. Alexandra Cleopatre Tsallis– UFRJ

Dra. Camila Araújo Alves – Nexo/RJ

Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira– UFF

Dra. Ana Claudia Lima Monteiro

Suplente

Dra. Luiza Teles Mascarenhas

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

O48 Oliveira, Valdirene Nascimento da Silva (Kamara Kymiu Apurinã)
A tríade da exclusão : indígenas, deficiente e pobres, um retrato
educacional em aldeias do/no sul do Amazonas do povo
Pupÿkary/Apurinã / Valdirene Nascimento da Silva Oliveira/Kamara
Kymiu Apurinã. – 2024.
225 f. : il.

Orientadora: Márcia Oliveira Moraes.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de
Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2024.
Bibliografia: f. 212-222.

1. Indígena. 2. Pessoa com deficiência. 3. Educação. 4. Inclusão.
I. Moraes, Márcia Oliveira. II. Universidade Federal Fluminense.
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD 370

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus, toda honra e Glória.

Ao meu povo Pupÿkary/Apurinã, aos meus troncos ancestrais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo.

Agradeço a minha kyru Maricota (*in memoriam*)

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), lugar em que fui recebida e acolhida.

Agradeço a CAPES pela bolsa, que me permitiu custear moradia, deslocamento de viagens às aldeias.

Agradeço à estimada orientadora Márcia Moraes por segurar minha mão, por me acolher na UFF e aceitar me orientar e por suas significativas contribuições e paciência durante esses anos.

Agradeço ao meu companheiro, que esteve comigo durante os últimos quatro anos com muito amor, carinho e paciência mesmo em dias difíceis, sempre com palavra de ânimo.

Agradeço aos meus filhos Pirũty, Kukuy, Ximery, Katawry, (Aline, José Miguel, Jhonnatan, Jorge Felipe) pelo encorajamento nos dias difíceis.

Agradeço às netas, amiga e amiguinha (Júlia, Jasmine).

Agradeço aos meus troncos familiares Pupỹkary em especial Juarez Apurinã

Agradeço ao Cacique Umanary, minha eterna gratidão.

Agradeço aos caciques das T.Is na BR.317, muito obrigada!

Agradeço aos professores das aldeias pesquisadas e parentes Pupỹkary que contribuíram com a pesquisa, gratidão pelos ensinamentos e trocas.

Agradeço a professora Luiza Oliveira UFF pelo carinho e acolhimento.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa UFF, pesquisARCOM.

Agradeço a minha mãe Mira pela força, orações e cuidados.

Agradeço a Kowawa Kapukaja Apurinã, minha querida irmã por estar presente em minha vida todos os dias.

Agradeço a Maluzinha, querida sobrinha, pelo desenho (menina na canoa) que compõe esta tese.

RESUMO

Caros leitores e leitoras, navegadores e navegadoras da nossa *ãata*/canoa, a escrita aqui apresentada surgiu a partir de inquietações e chamados da ancestralidade de uma mulher indígena pertencente ao povo Pupÿkary/Apurinã do clã Xuapuryneri. A história eurocêntrica dos não indígenas não poupou os povos indígenas nos nomeando, comparando, dizimando, exterminando e nos unificando num único grupo. A partir das suas comparações e ideologias, agrupou os povos indígenas como se todos fossem iguais, aprendeu a nossa língua, mas não soube distinguir os nossos modos únicos de ser e viver, não percebeu que temos modos sociais, econômicos e culturais próprios. A pesquisa aqui apresentada visou demonstrar e desmistificar o entendimento de que não há indígenas do povo Pupÿkary com deficiência, e se nascerem com deficiência, eles são abandonados pelo povo, largados à própria sorte. Buscamos os indígenas com deficiência nas aldeias do povo Pupÿkary/Apurinã. O título da pesquisa é: A Tríade da Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias no Sul do Amazonas do povo Pupÿkary/Apurinã, um estudo pioneiro e de extrema relevância aos indígenas e não indígenas, aos interessados na temática. O objetivo foi mapear os indígenas com deficiência de aldeias previamente escolhidas, demonstrando como eles estão nas escolas e nas aldeias. Pesquisas COM é o método que apresentamos aqui, entendemos que os indígenas não estão fechados em caixinhas de estudos, foi uma pesquisa realizada COM o povo, foi um ato político no anseio de implementação de políticas públicas no município pesquisado, gerando melhorias no tocante à inclusão dos parentes indígenas com deficiência. Como resultados obtidos, mapeamos e identificamos uma quantidade considerável de indígenas com deficiência nos locais da pesquisa. Além disso, detectamos falta de formação específica para os professores, falta de atendimento educacional especializado, ou seja, acessibilidade e inclusão passam longe das legislações vigentes.

Palavras-chave: Indígena, deficiência, Pupÿkary, inclusão, educação.

ABSTRACT

Dear readers, navigators of our *ãata*/canoe, the writing presented here arose from concerns and calls from the ancestry of an indigenous woman belonging to the Pupÿkary/Apurinã people of the Xuapurynery clan. The Eurocentric history of non-indigenous people did not spare indigenous peoples, naming, comparing, decimating, exterminating and unifying them into a single group, based on their comparisons and ideologies, it grouped indigenous peoples as if they were all the same, they learned our language, but they did not know how to distinguish our unique ways of being and living, they did not realize that we have our own social, economic and cultural ways. The research presented here aimed to demonstrate and demystify the understanding that there is no indigenous Pupÿkary people with a disability, and if they are born with a disability, they are abandoned by the people left to fend for themselves. We look for indigenous people with disabilities in the villages of the Pupÿkary/Apurinã people. The title is: The Triad of Exclusion: indigenous, disabled and poor, an educational portrait in villages in southern Amazonas of the Pupÿkary/Apurinã people, a pioneering study and extremely relevant to indigenous and non-indigenous people, those interested in the topic. The objective was to map indigenous people with disabilities from previously chosen villages, demonstrating how they are in schools and villages. ResearchCOM is the method we present here, we understand that indigenous people are not closed in little study boxes, it was research carried out WITH the people, it is a political act in the desire to implement public policies in the researched municipality, generating improvements regarding the inclusion of indigenous relatives with disabilities. As results obtained, we mapped and identified a considerable number of indigenous people with disabilities in the research locations, in addition, we detected a lack of specific training for teachers, a lack of specialized educational assistance, that is, accessibility and inclusion are far from those of current legislation.

Keywords: Indigenous, deficiency, Pupÿkary, inclusion, education.

RÉSUMÉ

Chers lecteurs, navigateurs de notre *ãata*/canoë, les écrits présentés ici sont nés des préoccupations et des appels de l'ascendance d'une femme indigène appartenant au peuple Pupỹkary/Apurinã du clan Xuapurynery. L'histoire eurocentrique des peuples non autochtones n'a pas épargné les peuples autochtones, les nommant, les comparant, les décimant, les exterminant et les unifiant en un seul groupe, sur la base de leurs comparaisons et de leurs idéologies, elle a regroupé les peuples autochtones comme s'ils étaient tous pareils, ont-ils appris notre langue, mais ils ne savaient pas comment distinguer nos façons uniques d'être et de vivre, ils ne se rendaient pas compte que nous avons nos propres façons sociales, économiques et culturelles. La recherche présentée ici visait à démontrer et à démystifier l'idée selon laquelle il n'existe pas de peuple autochtone Pupỹkary handicapé et que s'ils naissent avec un handicap, ils sont abandonnés par les personnes laissées à elles-mêmes. Nous recherchons des autochtones handicapés dans les villages du peuple Pupỹkary/Apurinã. Le titre est: La Triade de l'exclusion: autochtones, handicapés et pauvres, un portrait éducatif dans les villages du sud de l'Amazonie du peuple Pupỹkary/Apurinã, une étude pionnière et extrêmement pertinente pour les peuples autochtones et non autochtones, ceux qui s'intéressent au sujet. L'objectif était de cartographier les autochtones handicapés des villages préalablement choisis, en démontrant leur situation dans les écoles et les villages. ResearchCOM est la méthode que nous présentons ici, nous comprenons que les peuples autochtones ne sont pas enfermés dans de petites boîtes d'étude, c'est une recherche réalisée AVEC les gens, c'est un acte politique dans la volonté de mettre en œuvre des politiques publiques dans la municipalité étudiée, générant des améliorations. concernant l'inclusion des parents autochtones handicapés. Au fur et à mesure des résultats obtenus, nous avons cartographié et identifié un nombre considérable de personnes autochtones handicapées dans les lieux de recherche, en outre, nous avons détecté un manque de formation spécifique pour les enseignants, un manque d'assistance éducative spécialisée, c'est-à-dire que l'accessibilité et l'inclusion sont loin d'être ceux de la législation actuelle.

Mots-clés: Autochtone, carence, Pupỹkary, inclusion, éducation.

GLOSSÁRIO PUPŶKARY SÁKIRE

- *Ãakuts*: raízes.
- *Ãata*: embarcação a partir de tronco de árvores.
- *Akyru*: avó.
- *Apŷkyry*: urucum.
- *Arabany*: pedra sagrada utilizada pelos pajés antigos.
- *Atukatxi*: sol.
- *Atxika*: cura.
- *Ãutyti*: líder indígena/cacique.
- *Awapãka*: nasci, do verbo nascer.
- *Awyry*: rapé, pó feito a partir de raízes e plantas medicinais.
- *Hãkity*: onça-pintada.
- *Iũku*: inhambu/inanbu-galinha.
- *Iumiãary*: mandioca, macaxeira ou aipim.
- *Ikawary*: Tucumã.
- *Kamyry*: espírito.
- *Kapyxy*: quati.
- *Kariwa*: pessoa não indígena.
- *Kasyry*: lua.
- *Katsupary*: folha que é usada de ipadu.
- *Katxityky*: formiga tanajura.
- *Kayryku*: casa/moradia.
- *Kenekuta*: escutar.
- *Kiiumanhitxi*: Ancião/tronco velho.
- *Kinharya*: buriti, fruto típico da região amazônica.
- *Kusanaty*: pajé.
- *Kutary*: paneiro.
- *Kumery*; beiju, comida típica amazônica.
- *Kumiiãryã*: Caiçuma.
- *Kyãty*; cobra jiboia.
- *Kymatŷre*: aprender.
- *Kyparyã*: vinho de batata.

- Kyynyry/Xingané: ritual de passagem espiritual.
- Mākukuwa: Inanbu-macucau.
- Mutupe: vinho de cará.
- Meetmanety: Clã do povo Apurinã.
- Mekarú: recipiente em que se guarde o rapé.
- Mexicanu: osso de animal utilizado para aspirar rapé.
- Miriti: Porquinho do mato.
- Neenanatxi; guerra.
- Pawe: pássaro.
- Pupỹkary: povo de verdade/gente de verdade.
- Pupỹkary Sākire: língua do povo Apurinã.
- Syrỹky: Inanbu-relógio.
- Tsura: demiurgo da cosmologia do povo Apurinã.
- Tutys: ancião, pessoas mais velhas da comunidade.
- Tukynty/Tukĩtxi: pessoa com deficiência intelectual.
- Tsapyrykyã: açai.
- Tsumi; Minhocão.
- Txiparyã: vinho de banana.
- Txipunaky: Curupira.
- Uiraia: Bacuri.
- Utsãmanery: pássaro nomeado de Jaburú.
- Wainhamary: Jaburu.
- Wereka: ensinar.
- Xuapuryneru: Clã do povo Apurinã.
- Xutuiu: Jabuti.
- Yakuneru: mãe de Tsura.
- Ymamary: Jenipapo.

LISTA DE IMAGENS

Figura 01 – Não confunda “descobrimento” com “invasão”	34
Figura 02 – Expresso (barco) chegando a Boca do Acre	43
Figura 03 – A viagem no barco “recreio” até o município de Pauini	45
Figura 04 – Povo Pupŷkary em festa	48
Figura 05 – <i>Awyry</i> e aruá, recipiente de guardar <i>Awyry</i>	58
Figura 06 – <i>Upu</i> assado na folha de sororoca. Farofa de <i>Upu</i>	61
Figura 07 – Alimentos tradicionais Pupŷkary	62
Figura 08 – Pinturas corporais do Xutuiu	63
Figura 09 – Anéis, colares de tucumã e jarina. Mekarú	64
Figura 10 – Casa dos parentes ancestrais	67
Figura 11 – Pássaro <i>pawe</i> /Coã/Acauã	73
Figura 12 – Contraste: elite x favela	107
Figura 13 – Vida fluvial dos povos indígenas	116
Figura 14 – Minicurso na Escola Indígena Albelina Apurinã	191
Figura 15 – Quadro branco, registro de palavras ditas por professores	195
Figura 16 – Minicurso com professores e comunidade na T.I. Camicuã	201
Figura 17 – Atividades práticas no minicurso na Camicuã	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Localização dos Pupÿkary/Apurinã, estados e T.I.	50
Quadro 02 – Línguas Indígenas Cooficializadas no Brasil (2002-2021)	98
Quadro 03 – História das pessoas com deficiência	139
Quadro 04 – Pessoas com deficiência, empregos formais e desigualdade	156
Quadro 05 – Pupÿkary com deficiência	174
Quadro 06 – Encontro dos professores indígenas	183
Quadro 07– Frases capacitistas	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – População Indígena na região Norte	100
Gráfico 02 – 5 Maiores PIB do Brasil	108
Gráfico 03 – 5 Menores PIB do Brasil	109
Gráfico 04 – 4 Estados mais pobres do Brasil	110
Gráfico 05 – Política de atenção básica aos indígenas	134
Gráfico 06 – Questionário sobre cursos de educação inclusiva	200
Gráfico 07 – Questionário sobre Projeto Político Pedagógico	201

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Rio Purus	35
Mapas 02 e 03 – Estrada 317, trecho Rio Branco a Boca do Acre	39
Mapa 04 – Amazônia Legal	112

LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado.
- BR – Brasil.
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CONDISI – Conselho Distrital de Saúde Indígena.
- DA – Deficientes auditivos.
- DF – Distrito Federal.
- DI – Deficientes intelectuais.
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- DV – Deficientes visuais.
- FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena.
- Funai – Fundação Nacional dos povos Indígenas.
- GT – Grupo de Trabalho.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDH – índice de desenvolvimento humano.
- IFAC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira.
- IP – Instituto Pupykary.
- IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis.
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LGBTQIAP+ – Lésbicas; gays; bissexuais; transgêneros; queer; intersexuais; assexuais; pansexuais.
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.
- MEC – Ministério da Educação.
- MPF – Ministério Público Federal.
- O.M. – Orientação e Mobilidade.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho.
- ONGs – Organização Não Governamental.
- OPIAJBAM – Organização dos Povos Indígenas Apurinã e Jamamadi do Amazonas.
- OPIR – Organização de Professores Indígenas de Roraima.

PNGATI – Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas.

PID – Produto Interno Bruto.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena.

RCNE/I – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SIL – Summer Institute of Linguistics.

SPI – Serviço de Proteção ao Indígena.

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais.

T.I. – Território Indígena.

UFAC – Universidade Federal do Acre.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 CAPÍTULO I – PUPŶKARY: NÓS SOMOS POVO, NÓS SOMOS GENTE	34
1.1 Remando nos locais da pesquisa: <i>ãata</i> cruzando águas para chegar às aldeias	35
1.2 O Povo Pupŷkary/Apurinã, seu modo de ser e viver	46
1.3 A importância da pesquisa para o povo Pupŷkary	74
2 CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO INDÍGENA À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDÍGENAS: UM PERCURSO HISTÓRICO	76
2.1 A educação escolar indígena em tempos passados, tempo presente e perspectivas para o tempo futuro	76
2.2 A educação escolar indígena pós-Constituição é realmente para os povos indígenas? A escola que temos e a escola que queremos	89
3 CAPÍTULO III – POBREZA E DESIGUALDADES A PARTIR DA ÓTICA INDÍGENA	102
3.1 Um breve panorama a respeito da pobreza e desigualdade no Brasil	102
3.2 Riqueza e desigualdades entre os povos indígenas na Amazônia	115
3.3 Panorâmica da pobreza e desigualdade entre os indígenas da Amazônia sob a ótica da interseccionalidade ecoando na realidade contemporânea	129
3.4 Pobreza e as desigualdades sociais em terras Pupŷkary/Apurinã	135
4 CAPÍTULO IV – CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A INCLUSÃO	138
4.1 Trajetória Pluridimensional das Pessoas com Deficiência	138
4.2 Educação Especial no Brasil	148
4.3 Surgimento da Educação Inclusiva e sua exequibilidade no Brasil	150
4.4 Políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência	159
4.5 Aspectos gerais sobre a população indígena brasileira com deficiência	162
5 CAPÍTULO V – PUPŶKARY COM DEFICIÊNCIA NAS ALDEIAS PESQUISADAS	165
5.1 A percepção de deficiência para povo Pupŷkary nas aldeias pesquisadas	166
5.2 O processo de inclusão dos Pupŷkary com deficiência na escola	172
5.3 Formação dos/das professores e professoras do povo Pupŷkary e educação inclusiva	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213

CARTA AOS LEITORES E LEITORAS

Sou Kamara Kymiu,¹(cupim vermelho), do clã Xuapurynery, bisneta de Kayakaty, neta de Kasãto, filha de Sakema. Pertencemos ao povo Pupÿkary/Apurinã, habitantes do Sul do Amazonas ao longo do Rio Purus até Manaus. É dessa maneira que somos nomeados, para que não se perca a qualidade da natureza de que descendemos (JECUPÉ, 1998). Peço licença aos meus troncos ancestrais para trazê-los para essa jornada que nossa ãata navegara por águas da escrita, você pode não os ver ou os ouvir, mas com certeza os sentirá na escrita, perceberão através das forças das palavras representativas da etnicidade Pupÿkary/Apurinã. Fui registrada como Valdirene Nascimento da Silva Oliveira, seguindo os trâmites do não indígena, à época do registro não podíamos adicionar o nome do povo, por isso, sou usuária de dois nomes.

Sei que não sou a primeira indígena cursando doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF), mas sou a primeira Pupÿkaru que entrou na UFF para cursar doutoramento em psicologia. Foi uma longa espera, por muitas noites fiquei sem dormir, pensando se seria admitida ou não nesta instituição de ensino. Depois da aprovação, após todo esse processo de seleção, o resultado foi publicado no segundo semestre de 2019. A insegurança tomava conta do meu ser, agora pensando: como seria minha vida em um lugar distante de casa, família e povo? Uma miscelânea de sentimentos. Aos poucos, fui compreendendo a ideia de morar e estudar em Niterói e, ao longo de quatro anos, obter a titulação de doutora, seria a primeira do meu clã familiar.

Comuniquei sobre a aprovação ao meu parente – ãutyti liderança Umanary – a conquista. Foi possível perceber que ele também ficou feliz com essa conquista, vi em seu rosto. Um rosto cansado, cheio de marcas do tempo devido a tantas batalhas e sofrimentos. Ele estava feliz por saber que o povo Pupÿkary/Apurinã aufere visibilidade com essa conquista, fortalecendo ainda mais a causa e o movimento indígena; me senti triste, pois iríamos ficar longe por algum tempo, somos muito próximos. O silêncio tomou conta naquele momento, após alguns minutos de reflexão, superamos esse choque inicial, me comprometi a não abandonar o movimento indígena e não deixar de ajudá-lo e me aprofundar ainda mais nas lutas e causas do meu povo, que não são poucas. E assim o fiz, não parei, mesmo distante no sentido físico de corpo, mas de espírito estamos bem perto, somos ligados pelos troncos ancestrais Pupÿkary e

¹ Marca d'água de imagem de Kamara Kymiu sentada em uma canoa em meio ao rio Purus.

o deu Tsura na mesma cosmologia espiritual. Outro meio que me deixa bem próxima é a mediação pelas tecnologias contemporâneas, podemos conversar diariamente com os parentes e assim aliviar um pouquinho da saudade.

Estavam postos os desafios, não podia recuar, dada a minha identidade indígena e minhas raízes na ancestralidade em que somos forjados “guerreiros e guerreiras”, no sentido de não desistir e batalhar para dias melhores.

Ao chegar como aluna doutoranda em psicologia à UFF, me deparei com a “minha” orientadora, pronome de posse, né? Até parece que é minha, mas sobretudo alguém que se tornou bem especial em minha vida – pela pessoa que é, pelo acolhimento e afeto recebido desde a primeira vez em que a vi, daí o termo “minha orientadora”. MM, é assim que carinhosamente a chamamos, apresentou-me ao grupo de estudos Pesquisar COM. Pesquisar COM vai além da palavra, por ser um grupo com pessoas de vários estados e, ousar sugerir, países. Somos um grupo que atravessa as fronteiras da academia hegemônica e os limites estaduais. Pesquisamos, lemos e escrevemos “de tudo um pouco”. Pesquisar COM pretas/pretos, indígenas, LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, com animais, com humanos e não humanos. A maioria dos membros do grupo são orientandas, orientandos e ex-orientandos da MM, um círculo que tende a ser ampliado ao longo dos anos.

Nesse grupo fazíamos e ainda fazemos leituras de livros que julgamos importantes para nossa rede de aprendizado e trocas de experiências. Nossos encontros acontecem às terças-feiras às 16h. Nesses encontros, percebi que alguns colegas, assim como a MM, também pesquisam e escrevem sobre as pessoas com deficiência e outras temáticas. Discutem sobre o feminismo, esse termo “feminismo” era novo como estudo, contudo “velho” de ouvir falar, já que nunca me dediquei à leitura sobre o tema. Fui bem recebida pelas colegas presentes, senti afetos.

Inicialmente, durante aquelas tardes, nada fazia sentido para mim sobre as leituras iniciais. Ficava observando mulheres brancas lendo mulheres pretas e discutindo sobre situações racistas que apareciam no texto, atenta ao rosto de algumas para perceber suas expressões faciais ao tratar sobre racismo e situações de exclusões, pensava que talvez elas nunca sofreram ou sentiram a percepção de diminuição e apagamento que o racismo e o preconceito fazem com as pessoas. Eu não entendia absolutamente nenhuma ideia sobre feminismo do kariwa², até então meu pouco entendimento sobre feminismo vinha de algumas

² Kariwa – Termo usado para nos referirmos aos não indígenas/brancos.

leituras dos movimentos de mulheres indígenas e das falas de minha irmã sobre que o feminismo indígena visa para o coletivo, que pensar em “umas” é pensar em todas. Ainda assim, não me sinto capacitada para falar sobre feminismo indígena, já que me dediquei muito mais às pessoas com deficiência, no sentido de trabalho mesmo, de “experienciar” e viver com pessoas com deficiência diariamente.

Voltando às tardes de terças-feiras, dormia pensando em várias coisas, mas uma chamou-me a atenção – saí de Rio Branco no Acre, cheguei a Niterói, encontrei mulheres brancas de várias idades e formações discutindo racismo, lendo autoras pretas, falando de racismo engendrado, racismo estrutural com raízes profundas. Pensei que isso podia ser aplicado em todos os grupos de estudos, em todos os lugares desse país racista, talvez assim as pessoas tentem colocar-se no lugar do outro e da outra.

No segundo semestre de 2019, estávamos lendo os seguintes livros: O que é interseccionalidade, da autora Carla Akotirene, e As Memórias da Plantação, da autora Grada Kilomba, a última leitura foi a que mais me chamou atenção e me afetou muito. As narrativas, as formas escritas de racismo e tentativas de apagamento das pessoas negras que a autora cita ao longo do texto, toda essa leitura me levou a refletir e associar que não são diferentes das pessoas indígenas. Penso que a “branquitude” e o racismo estrutural tentam nos fazer “zumbis sociais”. Aqueles e aquelas que vivem em um determinado grupo e só são percebidos pelos kariwa quando precisam de alguma coisa – por exemplo, uma mão de obra barata de um filme em uma aldeia ou outras formas de aproveitamento, e depois disso estão lá, mas “invisíveis aos olhos da mediocridade da “branquitude”. Perdida era pouco para descrever minha situação naquelas tardes iniciais, senti-me “colonizada” pelas leituras pretas, já que não houve nenhuma leitura indígena naqueles dias; será que indígenas não importam, pensava eu. Mas gradualmente fui entendendo, aceitar que é preciso também entender as leituras do mundo não indígena e fora “das caixinhas” da deficiência. É preciso “ler” o todo para compreender as partes, ou ler as partes para compreender o todo, mas o processo contrário também deveria ser feito, os brancos da academia, ler e debater indígenas que escrevem.

Entendi que minha forma de entendimento em relação ao feminismo está em mudança. Senti-me egoísta ao perceber que não lia nem me interessava por leituras pretas, considerando que indígenas e negros têm muito em comum durante séculos de lutas. São povos socioeconomicamente excluídos, explorados, invisibilizados. Somos a “prova viva” de que o

colonialismo eurocêntrico capitalista existiu e existe, perpetuado através da exploração dos que foram minorizados pela visão elitista e escravocrata.

Saindo das minhas impressões iniciais no doutoramento e indo para a minha vida laboral, minhas vivências no trabalho com pessoas com deficiência não foram poucas e foram mais significativas que as leituras. O que quero dizer com isso? Nesses quase vinte e dois anos de docência, minha trajetória é marcada pelo ato de fazer, de lidar literalmente com pessoas com deficiência. Tive a oportunidade de trabalhar com alunos cegos, deficientes visuais (DV), deficientes intelectuais (DI), pessoas com deficiência auditivas (DA) e Surdos. Sendo professora de Braille e Soroban, trabalhei em uma escola especial, atuei por muitos anos como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), professora itinerante nas oficinas de Libras em escolas inclusivas, construção de materiais adaptados para o ensino de surdos e professora de sala de recursos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Um contexto em que quanto mais adentro, mais fascinada fico, não me vejo fora desse caminho. Navego entre mundos e aprendo com todos, sem perder minha identidade e espiritualidade da ancestralidade Pupykary.

Por fim, prezada leitora e prezado leitor, a minha escrita de tese será justamente nos mundos por que minha ãata navega e em que habito, e abordará “A Triade da Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias do Sul do Amazonas do povo Pupykary/Apurinã”. Sobre essa temática tento escrever desde o mestrado, mas, por motivos alheios à minha vontade, não pude dissertar. Então, encontrei finalmente a querida MM como companheira nessa empreitada que começa agora.

Você é nossa e nosso convidada e convidado.

INTRODUÇÃO

Iniciamos essa escrita sem saber se terminaríamos. Vivemos dias de dúvidas e incertezas. Foram dias sombrios, um período crítico para humanos, vivemos dias de necropolítica, negacionismo, racismo, sexismo e capacitismo ao extremo, vidas sendo levadas pelo vírus Sars-CoV-2, causador da pandemia de Covid-19. Grande parte das mortes fora por falta de amor e respeito ao próximo, manifestos materialmente na ausência de políticas consistentes de enfrentamento ao vírus por parte do governo que conduzia o nosso país. A reunião destes fatores contribuiu para a triste face do luto em 2020 e 2021 (anos das mortes por Covid). Passamos dos 500 mil mortos, um rastro de viúvos, viúvas, órfãos, pais e mães sem filhos e filhas, e filhos e filhas sem pais, dores infindáveis, inenarráveis, parece muito mais um filme de terror, jamais imaginaríamos passar por isso.

Para os povos indígenas, não tem sido diferente. Já perdemos muitos parentes devido ao vírus Sars-CoV-2. De acordo com a Articulação dos Povos Indígenas (APIB), o estado em que mais ocorreram óbitos entre indígenas em decorrência do vírus foi o estado do Amazonas, com 254³ mortes, entre elas vários parentes do povo Pupÿkary. Estudos⁴ demonstram que os povos indígenas são mais suscetíveis ao vírus da Covid-19, decorrente principalmente da fragilidade socioeconômica que afeta diretamente a alimentação dos povos indígenas no país. Perder um Pupÿkary ou pupÿkaru dessa forma é uma imensa lacuna que fica no nosso meio, mesmo sabendo que iremos reencontrá-los.

Abro um parêntese na introdução para falar da minha experiência pessoal com o vírus. Nesse período de pandemia, a autora da presente escrita foi mais uma contaminada pela Covid-19 entre as milhões de pessoas desse planeta. Em junho de 2020, fiquei muito mal durante o período de contaminação, senti muitas dores, estive sem ânimo para absolutamente nenhuma ação, sem forças no corpo, com febre, tosse e muitas dores nas costas e na cabeça. Ficava inerte durante horas na cama, esperando alguém me ajudar a levantar ou mudar de posição, ou até para tomar água e outras necessidades básicas. A recuperação foi lenta, mas venci o ataque do vírus no que se refere à morte; no entanto, como a grande maioria dos contaminados “recuperados”, carrego as sequelas persistentes do terrível vírus. Mesmo com toda a virulência

³ <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_Covid19/>.

⁴ <<https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/1869/1/N%C3%BAcleo%20de%20M%C3%A9todos%20Anal%C3%ADticos%20para%20Vigil%C3%A2ncia%20em%20Epidemiologia%20do%20PROCCFiocruz%20e%20e%20Grupo%20de%20Trabalho%20sobre%20Vulnerabilidade%20Sociodemogr%C3%A1fica%20e%20Epidemiol%C3%B3gica%20dos%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20no%20Brasil%20%C3%A0%20Pandemia%20de%20COVID-1.pdf>>.

durante o período da doença, ressalto que as sequelas são sem dúvida a parte difícil de tudo isso, pois, desde o final de agosto de 2020, ouço um zumbido intermitente que mais parece o cigarrar. O zumbido segue-me contínuo até o final da pesquisa. Assim, mesmo diante de tantas incertezas, é preciso seguir com a vida e com a escrita, dessa vez atravessada pelos “barulhos”.

Os povos indígenas dessa terra nomeada Brasil, muito antes dos colonizadores eurocêntricos, já navegavam por rios e mares nas suas *ãata*⁵, que para nós são nossas canoas, feitas a partir da casca de árvores nobres da Amazônia; mas outros povos também se valem de cascas de árvores dos seus respectivos lugares para suas navegações. E é atravessando por essas “navegações” que começa o percurso da presente escrita; assim, o convido a embarcar na nossa simples *ãata* para seguirmos viagem. Aqui e acolá vamos parando, por vezes embarcando, desembarcando, ora tirando água que entra através das frestas, ora navegando em rio calmo ou agitado; cheio ou seco; rios estreitos ou largos. Nossa *ãata* atravessa o tempo, nela embarcam narrativas e narradores, cabem humanos e os nossos encantados, todos têm um lugar especial na *ãata* da escrita.

Por vezes, estarei só eu e as minhas narrativas na *ãata*, ouvindo os meus barulhos e os dos rios; em outros momentos, sigo remando com vários autores indígenas e não indígenas.

Deste modo, faço um convite a você para conhecer o povo Pupÿkary/Apurinã, embarcar conosco na *ãata*. Talvez, a partir da leitura, seja possível desconstruir a sua visão estereotipada sobre os povos indígenas e também sobre os indígenas com deficiência. Geralmente somos vistas como pessoas “primitivas” que andam nuas, desprovidas de vestes, vivendo nas florestas com arcos e flechas nas mãos, que não sabem manusear as ferramentas tecnológicas. Somos vistos como pessoas de pouca inteligência e preguiçosos. “Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos” (KOPENAWA; BRUCE, 2015, p.77).

Há também aqueles sobre quem os não indígenas expressam os seus pensamentos. Manifestam-se a respeito dos povos indígenas nas mídias, piorando ainda mais a imagem que o outro tem a respeito dos povos originários, como foi o caso descrito na tese do parente Gersem Baniwa: “(...) que uma professora do curso afirmou à época ao jornal A Crítica de Manaus de que os estudantes indígenas não tinham capacidade para absorver o pensamento teórico e filosófico do ocidente(...)” (LUCIANO, 2011, p. 37).

⁵ Para meus troncos Pupÿkary, a *ãata* é uma pequena embarcação feita com o casca das árvores de Jutai ou jatobá.

Diante de tantas formas de apagamentos, pergunto “que tipo de indígena vocês veem ou imaginam”? Respondo sem medo de errar, ainda carregam nas suas “memórias” um indígena desnudo com arco e flecha em mãos, uma caricatura exatamente igual às dos livros didáticos e outras mídias que tanto nos depreciam e nos percebem pelo viés do colonialismo. Cada vez mais aguçada pelo depoimento de pessoas como a citada acima. Os meus parentes ancestrais em algum momento se vestiram assim para festas e rituais, mas isso não significa que ainda vivamos o tempo todo desse modo, os tempos mudaram.

Usamos as nossas vestimentas tradicionais ancestrais e nos caracterizamos em *xingané* e outras festas importantes para a cultura Pupÿkary. O *kariwa* na maioria das vezes percebe os corpos indígenas, conforme o ideário socialmente construído e repassado de geração em geração, o chamado racismo estrutural. Difundido, reproduzido e praticando preconceitos e discriminações na esteira do discurso eufêmico, programado para alienar e resultar em conformação social, na tentativa de apagamento antropológico, histórico, social, cultural e político.

Partindo do relato inicialmente autobiográfico por pensar a narrativa como uma forma de resistência para continuar a nossa existência, resistência, modo de ser e viver enquanto Pupÿkary/Apurinã⁶. Um ato que vai muito além do pessoal. Torna-se uma ação política que acontece sempre que um indígena adentra em espaços que por muitos anos lhes foram negados. Fomos e somos invisibilizados e silenciados por mais de 500 (quinhentos) anos, e o Estado brasileiro favorece as diversas formas desses apagamentos, possibilitando e facilitando nos tirar de espaços sociais e acadêmicos, principalmente nos últimos anos, em que prevalecem os discursos antigos da época da ditadura militar.

Não precisamos de chancela acadêmica para existir, porém, precisamos nos apropriar dos saberes da academia ocidental para sairmos dos “recebimentos de espelhos”, já que dessa forma somos vistos como “bobos”, “preguiçosos”, “indolentes” que trocaram as suas terras e riquezas por miçangas.

A academia continua na fase de negação do outro, embora alguém possa perguntar ou rebater minha escrita com uma assertiva: “mas ofertamos vagas para indígenas!”. Louváveis as cotas, ações afirmativas. Contudo, não é o suficiente, estão tentando minimizar o que eles chamam de dívida histórica, a chamada justiça da reparação, essa dívida impagável conosco.

⁶ Usarei esse termo em toda escrita para nos identificar. Pupÿkary significa: “nós somos povo, somos gente”. Apurinã é a forma como fomos nomeados por outros povos e por não indígenas

Nós indígenas temos acesso, sim, mas raramente leremos algo escrito por um dos nossos nesse espaço elitista eurocêntrico. Na maioria dos cursos de graduação e pós-graduações não existem leituras indígenas, não aceitam nossas escritas, nossos modos de falar e de pensar. Tem sempre esse ou aquele autor e autora melhores que os escritores indígenas. Pergunto a você, caro leitor, quantos livros de autores indígenas você já leu que estejam nos currículos de universidades ou de escolas? Ah, já sei, talvez leu Krenak e Daniel Munduruku e Eliane Potiguara, mas informo que há outros parentes indígenas que escrevem, talvez os três parentes sejam os mais populares na mídia brasileira, mas não são os únicos, há outras e outros escritores nas nações indígenas. Essa seria apenas mais uma, entre outras formas de negação dos povos originários. Temos inúmeros escritores e escritoras que não nomearei, mas que estão de fácil acesso na internet.

Acredito que devamos ser lidos, debatidos, discutidos para quem sabe, sermos entendidos. Então posso dizer que escrevemos, pois somos civilizações apagadas pelos colonialismos “selvagens”, citando Daniel:

É uma literatura autenticamente brasileira – no sentido do pertencimento ao lugar onde se vive e no qual se enterra seus mortos. É uma literatura – na falta de um termo melhor – que está além da própria literatura, já que não faz distinção dos jeitos como ela é produzida. Nossos escritos são literaturas, sim. E são indígenas, sim. Não há motivo para negar isso e menos ainda para partilhar com os escritores não-indígenas o merecimento que nosso esforço tem conseguido em tão pouco tempo. Dizer que o que escrevemos é “apenas” literatura brasileira, é dividir com todos aqueles que escreveram, escrevem e escreverão coisas medíocres a respeito de nossa gente, um status que não foi construído por eles. Nossa literatura é indígena para que não se venha repetir que “somos os índios que deram certo” (MUNDURUKU, 2016)

Temos literatura para todos os gostos, mas não sendo escrita por um grande pensador e teórico europeu branco, muito provavelmente não seja vista ou lembrada, parafraseando um adágio popular.

As pessoas com deficiência sempre existiram na história da humanidade e continuarão a existir, por inúmeros fatores que podem ser desde a consanguinidade até a forma “adquirida” ocasionada por acidentes, entre outros fatores. Entretanto, pessoas com deficiência entre os povos indígenas são algo relativamente “novo”, pois, na concepção do *kariwa*, está a ideia do extermínio dos indígenas que nascem com deficiência. Para agravar ainda mais essa visão de infanticidas, foram alimentados por um filme falacioso chamado de Hakani, de uma famosa “pastora do pé de goiaba” cujo nome recuso-me a inserir aqui, no qual se encenava o assassinato de crianças indígenas dos parentes *Karitiana*, em Rondônia. Essa repercussão negativa não foi

só para os parentes citados, mas para todos os povos indígenas dessa terra, inclusive os Pupŷkary. De certa forma, a falácia foi desmascarada e o ministério público fez as intervenções necessárias: “Em 2017, atendendo ao pedido do MPF–DF, a Justiça Federal do Distrito Federal determinou que o filme fosse retirado dos sites (...)” (FELLETT, 2018).

Por diversas vezes fui indagada – por pessoas que assistiram a esse filme e entenderam como verdade – por que matávamos as crianças com deficiência? Sempre respondi que tal situação não era verdade nem condiz com os meus parentes Pupŷkary. Se fosse assim, eu seria um claro exemplo de contradição, já que desde 1999 trabalho com pessoas com deficiência e venho de um povo que os mata. Independente que o diga, esse imaginário permanece na cabeça daqueles que não conhecem o povo Pupŷkary ou outros povos indígenas.

O ponto de partida nessa caminhada de escrita surge de inúmeras dúvidas, com indagações que “inquietam” o meu ser. Inicialmente com medo de escrever, alguém poderia perguntar: por que tenho medo de escrever? Porque não quero “cair na rotina” e monotonia da escrita – se é que existe isso, não quero repetir leis, citações. Apesar disso, não “reinventarei a roda”, quero expressar o que sinto quando começo a falar sobre meu povo e sobre os parentes indígenas com deficiência que habitam os territórios indígenas no Sul do Amazonas – Brasil. Ainda não cheguei a um consenso sobre esse termo justamente porque, para nós indígenas Pupŷkary, a forma de ver a deficiência tem outro sentido. Os Pupŷkary não ficam presos às leis do *kariwa*, transpassam esse mundo físico e lógico que o não indígena não conhece, tampouco a academia. Para nós a deficiência está ligada ao mundo das encantarias e dos encantados, das recomendações aos modos ancestrais e outros costumes de ver e interpretar as coisas que os troncos velhos do povo sabem narrar melhor e nos ensinam há tempos.

Nas pesquisas bibliográficas sobre indígenas com deficiência, a maioria dos trabalhos são focados nas leis e citações. Não se ignora a importância de tais referências, no entanto, é necessário apresentar à academia as vozes e percepções indígenas, que não advém dos cânones ocidentais. O diferencial é a interculturalidade existente para além do entendimento normativo legal constante na Constituição Federal de 1988. Para um real ressignificar social, para a desconstrução de uma realidade que neutraliza o indígena, faz-se necessário trazer à baila o “olhar do indígena” sobre a “deficiência”. Quem sabe possamos encorajar outros parentes, no contingente dos trezentos e cinco (305) povos indígenas sobreviventes, a manifestarem suas verdadeiras narrativas e entendimentos, por meio da escrita sem interlocuções ou mediadores.

Como dito, sabemos escrever, ainda que não seja de acordo com a norma culta da gramática brasileira, saliente-se, a língua dos colonizadores.

Apresentamos também os parentes escritores e pensadores para a composição do texto. A escolha dos escritores indígenas é uma forma de apresentar aos leitores e à academia que, nós, povos dos biomas do Brasil, aprendemos e podemos/sabemos escrever sobre nós mesmos. Entendo como uma das várias formas de resistência, não no sentido dos conflitos, mas de demonstrar nosso lugar de *kenekuta* (escuta) e fala. A condição de humanos sociais, amparados por direitos e obrigados a deveres da mesma forma – respeitando as diversidades – que as demais pessoas de todos os credos, nacionalidades, naturalidades, etnias, etcetera. Portanto, preparados e preparadas a “discursar” sobre e a “narrar” nossas dores, crenças, culturalidades, paixões, e ecoar nossas vozes antigas e milenares. Não precisamos de misericórdia e de tutelas, mas reivindicamos por alteridade, o respeito e a dignidade, por direitos legalmente instituídos desde a Declaração dos Direitos Humanos⁷ (ONU, 1948) e outros instrumentos jurídicos e políticos do Brasil.

Voltando aos barulhos, não só os do ouvido como anteriormente mencionado, mas das inquietações que me trouxeram até esta pesquisa, os barulhos da ancestralidade, me “falaram” sobre o que pesquisar. Refleti sobre a questão e cheguei ao seguinte entendimento: sou uma pupykaru, trabalho com pessoas com deficiência, voltada à inclusão escolar destas, advenho de um contexto socialmente pobre, para não descrever miserável, na infância, quando conheci a cidade – a miséria e os valores ocidentais de poder e capital e acúmulo. Atuando como professora e educadora, tratarei essas inquietações articuladamente. Por vários dias eu “ouvia” sempre o mesmo, lembrando-me de quem sou, de onde vim e o que faço, onde está a tua árvore? Quando irá fazer a tua canoa? Está com medo dos rios? Os pensamentos sobre que desejava trabalhar, essa temática de pesquisa, permitiram-me entender que não havia outro caminho. Resisti aos pensamentos e aos barulhos da ancestralidade por um tempo, pois tinha interesse em pesquisar sobre as formas de (re)significação e (re)invenção do povo Pupykary, ao longo desses quinhentos e vinte e um anos. Entretanto, um sonho mudou tudo. Foi preciso meus parentes ancestrais explicarem-me em sonho. Diante disto, suscitou-me investigar no meu povo, sobre como é ser indígena com deficiência nesse contexto atravessado por questões de desigualdades sócios-econômicas. E como tudo isso chega até a escola? Como a comunidade

⁷ <<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>>.

vê os indígenas nascidos com deficiência? O que o povo Pupÿkary/Apurinã, os troncos velhos e *kusanaty* narram sobre as pessoas com deficiência?

Essa pesquisa é com indígenas Pupÿkary/Apurinã e não sobre eles, por serem parentes com e sem deficiência, os protagonistas. É também com professores e professoras Pupÿkary e pupÿkaru, e outros parentes que trabalham e/ou convivem com indígenas Pupÿkary com deficiência. Para além de tudo isso, estamos aqui para escrever com meus pares, meu povo, com meus ancestrais encantados. Além de ser uma inenarrável alegria, acredito que será uma forma de contribuição aos Pupÿkary. Como disse no início, nossa *ãata* atravessa vários rios/caminhos.

Perante tais peculiaridades, interessa-me trazer à baila a escrita, a partir do olhar de uma pupÿkaru, sobre que indígenas com deficiência existem sim e apresentar como acontece esse processo de escolarização em aldeias do povo Pupÿkary, abrir novas trilhas por meio da escrita de uma indígena. Partindo dessa premissa a que nos propomos, a presente pesquisa visa a mapear a Tríade da Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias, no Sul do Amazonas, do povo Pupÿkary/Apurinã.

Devido às condições de saúde da pesquisadora que enfrenta problemas de saúde, físico e psicológico e, após conversa com a orientadora sobre minha saúde, fez-se necessária mudança do local da pesquisa. O povo continua sendo o mesmo, são meus parentes, alguns de sangue, porém realocado o campo da pesquisa para aldeias mais próximas em função do deslocamento da pesquisadora. Ficaram definidos os seguintes locais: quatro (4) aldeias ao longo da BR-317 e três (3) aldeias na Terra Indígena (T.I.) Camicuã às margens do Rio Purus.

Destrinchando as aldeias, a primeira delas é localizada no quilômetro 124 da BR-317, nomeada de kamapa; a segunda aldeia, também na BR-317, é nomeada de Vila Nova; a terceira aldeia, nomeada de Manhê, no quilômetro 140; por fim, a aldeia Chaparral do quilômetro 45. As aldeias às margens do rio Purus foram as seguintes: aldeia Camicuã localizada na T.I. Camicuã, aldeia Centrin e aldeia Katispero.

Ao longo da escrita, aparecerão algumas palavras na língua Pupÿkary que talvez não sejam iguais a outras escritas que você encontra em leituras sobre os Apurinã. Por que podem aparecer diferentes? Justamente porque “irei beber nas fontes dos meus troncos velhos”.

Esclareço que não sou linguista, falo pouco a língua Pupÿkary/Apurinã; e também não falo “correto”, se é que isso existe, o português da gramática brasileira. Falo e escrevo o português indígena, esse que aprendi com meus pais e avós. Portanto, vivo entres os meios da

língua, não tenho vergonha ou qualquer outro sentimento por não dominar nenhuma das duas línguas. Quem deveria sentir vergonha são justamente os eurocêntricos que cometeram escravismos epistêmicos com os povos indígenas e me tiraram a oportunidade de ser fluente em minha língua.

Como já explicado, sou Kamara, mulher indígena e pesquisadora, tenho em vista encorajar outras mulheres a fazer o mesmo. Tenho como inspiração Marcia Moraes e outras mulheres que conheci no percurso da escrita, ao lê-las imediatamente as embarquei na *ãata* da escrita. Na *ãata* da escrita, desejava que a tripulação fosse totalmente composta por mulheres, que fossem parentas e também as não indígenas; no entanto, nem sempre será possível realizar tal desejo.

Com o cenário montado, plateia convidada, reconhecimento do trecho no qual demonstrarei as mais diversas manobras remando na *ãata*/canoa da pesquisa/escrita, analisando “a margem do rio” da minha ancestralidade, dentre muitos métodos da pesquisa que eu conhecia, apenas a pesquisa à luz da etnografia se aproximava do horizonte dessa minha tessitura nomeada Tese.

Ao passar pela banca de qualificação, as mulheres da banca deram-me uma valiosa dica, alertaram que a escrita não cabia no método etnográfico. Um choque inicial, fiquei pensando o que caberia, então? Qual é o método adequado? Como farei isso? Fiquei com os barulhos da pesquisa, naquele momento foi um baita problema, ao menos na minha cabeça. Inicialmente não percebia que estava presa nas caixinhas das escritas, estava fechada a métodos e metodologias de pesquisa. Confesso que peguei esse barulho, joguei na canoa e segui remando, remando e pensando sobre ele. Por vezes os barulhos eram tão altos que pensava em jogar tudo no rio e deixar as águas levarem, mas levarem para onde?

Antes de visitar as aldeias indaguei à querida orientadora sobre como resolver esse problema, sobre quais caminhos devo seguir. Ela, com toda paciência, disse-me: “lança mão do *PesquisarCOM*” (Moraes; Tsallis, 2016). *PesquisarCOM* é método? Fiquei com mais esse barulho, como farei isso se não conheço? Segui remando, indo e voltando às aldeias, mas os barulhos nos pensamentos não pararam. Nas madrugadas da vida, fiquei pensando sobre *PesquisarCOM* e etnografia, por que nós indígenas não cabemos neste método? Entendi, quase saí gritando que somos muito maiores e mais profundos do que o que escrevem ao nosso respeito. Existem coisas nossas que os pesquisadores não sabem; talvez desconfiem, mas nunca saberão contar do nosso jeito, já que a nossa escrita também carrega nossos ancestrais, nossos

encantos e encantados, nossa força. Entendi que não precisava ficar presa ao estilo que não nos comportava. Ah, isso foi libertador.

“O estilo da escrita, mais do que estar em consonância com as exigências próprias ao método da pesquisa, está submetido a uma única concepção de escrita, aquela que recebe a insígnia de científica.” (MORAES; TSALLIS, 2016, p. 42).

O Método PesquisarCOM foi criado pela pesquisadora Márcia Moraes em 2010, com objetivo de pesquisar “de dentro” dos processos e fenômenos em que ocorrem os fatos, numa relação mútua cujas vertentes emanam das trocas de saberes e práticas entre pessoas (pesquisador e público-alvo), prevalecendo as percepções genuínas do outro sobre si; condicionando pesquisadores(as) a investigar suas próprias comunidades e culturas, fazendo do feminino um potencial de resistência; além de apresentar possibilidade de se pesquisar à luz da valorização de múltiplos aspectos: políticos, históricos, sociais, econômicos e diferentes modos de vida.

Com efeito, o estudo proposto utiliza o método PesquisarCOM, que pode ser trabalhado na esteira da abordagem qualitativa, facultando múltiplos olhares a partir da troca de experiências entre as pessoas que constituem essa tese. Com o método PesquisarCOM, é possível oferecer aos leitores uma escrita elaborada sob nossas próprias percepções, afastando-nos das práticas da escrita tradicional, cujas características pautam-se no olhar do pesquisador sobre nós indígenas e não no nosso lugar de escutar, falar, narrar, escrever e ser indígenas.

Fala-se muito em “lugar de fala”, mas antes de fala, nós, indígenas, passamos pelo lugar de escuta, escuta de ancestralidade, escuta dos encantados. Não poderíamos falar sem antes ouvir. Ouvimos nossos troncos, nossas raízes, nossos saberes e experiências são transmitidos pela oralidade. Não basta ter lugar de fala, é preciso saber que fala estou propondo. Eu não posso dizer que estou no meu lugar de fala falando a partir de leituras do colonizador. O lugar de fala do indígena parte sempre do lugar de escuta. Primeiro ouvimos, depois falamos, contamos nossas vivências e dos nossos ancestrais, a partir do que ouvimos.

Ante as especificidades inerentes à cultura Pupÿkary, PesquisarCOM é a maneira mais confortável para o entrelaçamento e expressividade dos saberes indígenas Pupÿkary (meu povo), cujas vertentes emanam dos “troncos velhos” (ancestrais). Para Moraes e Quadros (2020), esse método abarca para além da escrita das palavras, alcançando perspectivas políticas, dando voz ao feminino e resistência às padronizações estáticas de metodologias do fazer

científico, abarcando uma relação interpretativa do cosmo, do mundo que nos cerca, adentrando ao cenário das vivências e da ação.

Dentro deste recorte, o método da pesquisa qualitativa é a ferramenta que produz uma perspectiva dialética na densidade descritiva, de forma que podemos discutir a Tríade da Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias no Sul do Amazonas do povo Pupŷkary/Apurinã.

O período de colheita de dados nas aldeias mencionadas foi cuidadosamente planejado para garantir uma colheita abrangente e precisa das informações necessárias, como nos indica o caminho da colheita – Carolina Manso (2010), mas o leitor e leitora deve estar se perguntando, a palavra é colheita mesmo? Sim, é. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa orientada pelo *pesquisarCOM*, e a pesquisadora uma indígena Pupŷkary, pesquisando com os meus parentes, não considero que tenha feito coleta de dados no sentido que tradicionalmente é dado ao termo coleta, como uma extração de informações. O que fiz nessa pesquisa foi uma colheita de dados. É porque, tal como uma colheita em nossas plantações dos nossos roçados, demanda um trabalho de semeadura do solo, um trabalho de cultivo até chegar o tempo de colheita, né? Na colheita da pesquisa não foi diferente, existe um trabalho de pertencimento, de cultivo e fortalecimento das relações até que finalmente há o colhimento.

As visitas às aldeias selecionadas ocorreram em dois períodos, já que a pesquisadora passou por problemas de saúde que acarretaram mudança de local da pesquisa, como já explicado. Assim sendo, a colheita de dados ocorreu no período de janeiro-março de 2022, pré-adoecimento, e entre os meses de abril a setembro de 2023, pós-adoecimento. Após cada viagem foi necessário um período de descanso e repouso visando a melhoria do mental e físico.

PesquisarCOM Pupŷkary requer muito diálogo e paciência. Não chegamos às aldeias com formulário de entrevistas prontas e os parentes respondem imediatamente. Muitas respostas e dúvidas colhidas e suscitadas durante as conversas e diálogos direcionados às tardes sentadas nas varandas das casas, noutras vezes as respostas vinham em meio a caminhadas indo para tomar banho ou quando estamos na cozinha passando um café, moqueando peixe ou carne de caça. Quanto aos professores e professoras, além dos diálogos e rodas de conversas durante os cursos, também usamos a entrevista semiestruturada, deixamos os professores livres para suas respostas, não condicionando os entrevistados, mas sempre buscando atingir o objetivo proposto da pesquisa. Por isso, ao longo da escrita, caro leitor, você encontrará o termo “conversas”, já que os fragmentos transcritos no texto foram a partir de conversas.

Ao longo da escrita você, caro leitor, encontrará depoimentos em formas de narrativas sobre as diversas vivências, que vão de experiências do povo Pupÿkary/Apurinã à questão de entendimentos sobre deficiência ou histórias de desigualdades sociais econômicas na vida e outras que julgarmos pertinentes. Desse modo, para situar e localizar onde escutamos e falamos, dialogaremos também com autores indígenas e não indígenas, dos estudos da deficiência, da educação indígena, da educação escolar indígena e principalmente das falas dos troncos velhos Pupÿkary.

Definimos, então, separar os capítulos, conforme os caminhos viajados em nossa *ãata*/canoa, de modo que permita ao leitor visualizar nosso percurso. Afinal, somos todas e todos canoeiras e canoeiros nessa vida, estamos sempre em constante navegação, às vezes por rios, mares, igarapés, com águas turvas ou límpidas, não importa o local. Nesse momento estamos remando nas águas e caminhos da pesquisa, sempre na colheita de algo, guardando dentro da nossa canoa da escrita, em dias de sol ou de chuva na Amazônia ocidental, ao sul do estado do Amazonas. A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos que discorreremos a seguir:

Capítulo I – Pupÿkary: “nós somos povo, nós somos gente”. Talvez o capítulo mais longo. O primeiro capítulo aborda especificamente o povo Pupÿkary. Remando nos locais da pesquisa: *ãata* cruzando águas para chegar às aldeias. Apresentamos a forma singular de ser e viver, nossos modos de alimentação, moradia, de festas, *awyry*, enfatizando modos culturais do povo. Por último, importância da pesquisa para o povo Pupÿkary, como já explicado, também é instrumento de luta e formação dos pares. Cada subtópico traz imagens reais dos nossos modos de vida.

Capítulo II – “Da educação indígena à Educação escolar para indígenas, um percurso histórico”. Traz a esteira da escrita à educação escolar indígena em tempos passados, no tempo presente e perspectivas para o tempo futuro. Apresenta também a educação escolar para indígena pós-Constituição, indagando se é realmente para os povos indígenas. Abre também a discussão sobre a escola que temos e a escola que queremos. Por fim, discorreremos sobre a educação escolar indígena no estado do Amazonas.

Capítulo III – “pobreza e desigualdades a partir da ótica indígena”. Antes de entrar sobre a visão dos povos indígena, em destaque os Pupÿkary, abordaremos o tema de forma geral no Brasil. Em seguida, evidenciando as desigualdades na Amazônia brasileira. Posteriormente, deslocamos para a panorâmica da pobreza e desigualdade entre os indígenas da Amazônia, sob

a ótica da interseccionalidade e, finalmente, pobreza e as desigualdades sociais em terras Pupŷkary/Apurinã, evidenciando o que é pobreza na ótica Pupŷkary.

Capítulo IV – intitulado “caminhos percorridos até a inclusão, destacando um trajeto histórico da educação das pessoas com deficiência no Brasil desde os primórdios até os dias atuais”. Discute o contexto educacional da deficiência e a educação inclusiva no âmbito mundial, e quais os modelos de deficiência e nomenclaturas ao longo da história. No final, elencamos as políticas educacionais voltadas aos indígenas e não indígenas com deficiência.

No capítulo V, apresentaremos os Pupŷkary com deficiência. Esse tópico trata da percepção de deficiência no povo Pupŷkary, e ainda das Políticas Educacionais implementadas no município das aldeias pesquisadas para indígenas com deficiência, demonstrando como acontece o processo de inclusão dos Pupŷkary com deficiência nas escolas e também como acontece a educação Escolar Indígena, Educação Inclusiva e formação de professores e professoras do povo Pupŷkary. Finalmente, retomamos a deficiência, atravessada por questões de desigualdades socioeconômicas, e como tudo isso chega até a escola.

Traçados os percursos, soltando a âncora da canoa da escrita, continuei remando em direção a cada ponto demarcado, houve dias em que o sol foi escaldante, outros no qual o vento ajudou a chegar ao lugar desejado. Por vezes, as águas barrentas ofuscaram meu horizonte, embrenhei entre galhos submersos, tendo que recomeçar a viagem. Enfrentei barulhos ensurdecedores que traziam gritos de desistência e incapacidade, mas também me confrontei com silêncios extremos na solidão do meu ser. O que me manteve ao remo da escrita – indo voltando, recriando ao surgir de cada novo amanhecer – foi Deus. Manteve acesa, dentro de mim a chama da esperança que esse estudo trará contribuições significativas ao ensino das pessoas indígenas com deficiência.

1 CAPÍTULO I - PUPÿKARY: "NÓS SOMOS POVO, NÓS SOMOS GENTE

Esse capítulo é destinado à apresentação dos caminhos percorridos na pesquisa intitulada “remando nos locais da pesquisa: *ãata* cruzando águas para chegar às aldeias”. O segundo tópico será destinado somente ao povo Pupÿkary/Apurinã, com seus modos de ser e viver, apresentando aos leitores minuciosamente festas, comidas, grafismo, entre outros. Além da apresentação das localizações geográficas desse segmento indígena, também discorreremos sobre modos culturais e identitários atravessados pelo tempo no formato de relatos dos troncos velhos e enfocaremos, finalmente, a importância da pesquisa para o povo Pupÿkary/Apurinã.

Trata-se de um texto embasado em autores indígenas e não indígenas, trazendo também a percepção a partir do que vivi, vi e ouvi dos meus parentes, originando fidedignidade para o corpo do texto e enriquecido por copiosa linguagem visual, com fotos todas devidamente autorizadas por seus respectivos modelos e proprietários.

Figura 01 – Não confunda “descobrimento” com “invasão”



Fonte: Publicação em rede social. Captura da autora.

Descrição da imagem: Publicação de Elizete Mepaeruna. Foto de uma menina que carrega um bebê na tipoia. Legendas em letras brancas garrafais, no topo, ‘Não confunda “descobrimento”’, e no rodapé, ‘com “invasão”’. A menina é magra, tem pele de tom marrom-claro, cabelo preto, liso e curto e usa um tecido azul desbotado em volta da cintura. Ela está com a cabeça baixa e carrega bebê em uma tipoia vermelha. Com o braço direito, a menina segura uma cabaça sobre seu ombro. Bebê tem pele marrom-clara, pouco cabelo, está de olhos fechados e tem bochechas salientes. Está de braceletes azuis e brancos abaixo dos joelhos e nos calcanhares. Ao fundo, vegetação densa.

A figura acima descreve a posição política da maioria dos povos indígenas. Foto usada para ilustrar o povoamento do rio Purus. Para muitos em suas escritas, os povos indígenas foram “descobertos” com imagético de que esse espaço era vazio, destacaremos esse assunto mais adiante.

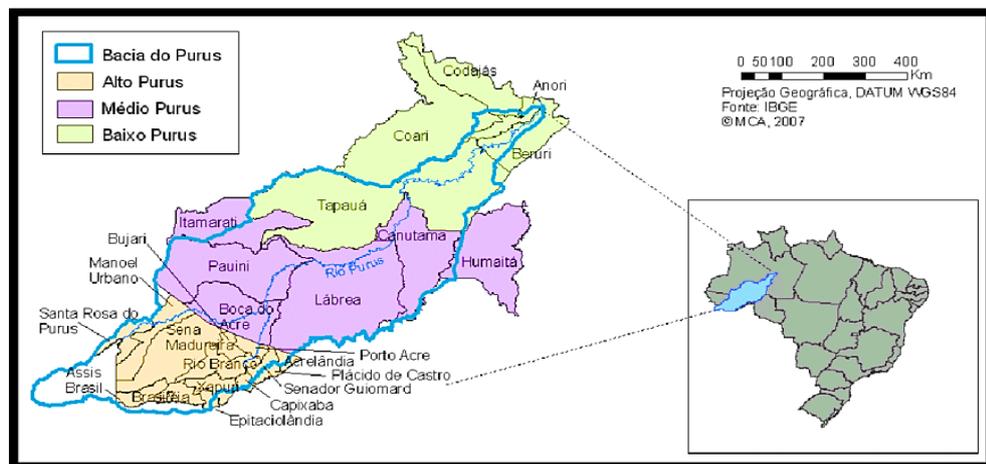
1.1 Remando nos locais da pesquisa: *ãata* cruzando águas para chegar as aldeias.

Inicialmente, situaremos o leitor nos locais que a nossa *ãata* (canoas) irá percorrer nos caminhos da pesquisa, faz-se necessário uma breve explanação sobre o rio Purus. A importância do rio Purus aos povos indígenas no Sul do Amazonas não é só deslocamento ou alimentação, aos Pupÿkary/Apurinã é também a morada dos *kusanaty*/pajé, quando saem do mundo físico visível e vão para outro mundo dos encantados o “invisível”, por isso, merece destaque a relação entre o rio Purus e o povo Pupÿkary/Apurinã.

Nesse extenso e misterioso rio não cruzam somente as *ãata*/canoas, cascas⁸, barcos, “recreios” e expressos, mas há encontros, desencontros de vidas e mortes, alegrias, tristezas, sinônimos e antônimos atravessados pelo imenso verde da floresta amazônica brasileira.

A intenção de situar o leitor ao longo do processo histórico de saque e povoação das terras que meus parentes ancestrais habitavam está corroborada por textos previamente selecionados.

Mapa 01 – Mapa do rio Purus



Fonte: (Assis et al., 2008, p. 05).

Descrição da imagem: Mapa de uma região de contorno irregular, dividido em dezenas de municípios. Na parte inferior, o mapa está pintado de bege, identificado na legenda como Alto Purus; no meio, o mapa está lilás, Médio Purus, e acima está verde-claro, é o Baixo Purus. No canto inferior direito da imagem está o mapa do Brasil, com a bacia do Rio Purus destacada entre o Acre e o Amazonas.

O Purus é considerado um dos rios mais fascinantes da Amazônia, seja por sua história natural ou por sua paisagem humana (SANTOS, 2011). O belíssimo rio estende-se por 3.700 quilômetros dentro da Amazônia brasileira⁹. É tributário do Amazonas, e sua cabeceira fica

⁸ Canoas construídas de casca de jatobá ou de outras árvores.

⁹ <<https://boletimisolados.trabalhoindigenista.org.br/2015/12/09/medio-purus-resistencia-a-expansao-das-frentes-economicas/>>.

próximo dos Andes, no Peru. Muitas curvas se desprendem e formam lagos, lagos esses cobijados, os quais são motivos de disputa e invasão (SCHIEL, 2004). Oficialmente o rio Purus foi “descoberto” para os poderes coloniais em 1639, pelo jesuíta Cristóbal de Acunã, sendo que os primeiros portugueses a se fixarem no curso inferior do rio o fizeram na segunda metade do século XVII, antes de 1689 (SCHRÖEDER; COSTA, 2008). É importante lembrar que meus parentes ancestrais já viviam por essas bandas indo e vindo em suas *ãata*/canoas de cascas de árvores nobres da Amazônia.

De acordo com Schröder e Costa (2008), foi durante o século XVIII que a região do Baixo Purus passou a ser explorada pela pesca, caça de quelônios e extração de copaíba e salsaparrilha, mas a administração colonial não havia se interessado pelo rio Purus. Essa postura de desinteresse governamental mudou em meados do século XIX, depois do colapso da economia regional no decorrer da Cabanagem.

O geógrafo Chandless foi um dos primeiros pesquisadores a percorrer o rio Purus (SCHIEL, 2004). Afirmava que, em relação ao rio Purus, os índios poderiam ser divididos em “índios da terra” e “índios da água”; os Apurinã, mesmo sendo considerados “índios da terra” não o eram de maneira exclusiva, pois utilizavam a beira do rio. Os comerciantes itinerantes que buscavam pelas chamadas “drogas do sertão” como cacau, copaíba, borracha, manteiga de tartaruga no final do século XVIII (KROEMMER, 1985).

Muitas comunidades indígenas já haviam sido exploradas para a extração vegetal em 1850, mas a fase mais catastrófica para os povos indígenas ocorreu com o primeiro ciclo da borracha, ora em 1869 ocorrem as primeiras ondas migratórias de nordestinos lideradas por João Gabriel de Carvalho e Melo (SCHRÖEDER; COSTA, 2008). Além de uma catástrofe, foi um extermínio com o povo Pupÿkary. Somadas às mortes por atos violentos havia também as doenças detalhadas adiante.

Foi a partir de 1870 que o rio Purus conheceu a entrada maciça de *kariwa*, os que chamamos de brancos, devido à borracha ter se tornado exportável para as indústrias de pneus, então a chamada febre da seringa povoou de maneira brusca boa parte da Amazônia (SCHIEL, 2004). Mas essa entrada não foi nada pacífica, muitos povos indígenas foram assassinados.

Segundo Schiel (2004), o vale do rio Purus foi povoado em apenas 10 anos. O Purus e seus afluentes foram então repartidos entre os comerciantes, fixando ali seus “*claims*” ou “*royalties*” (SCHRÖEDER; COSTA, 2008). A percepção equivocada do *kariwa* sobre ser lugar abandonado e a ganância tiraram a paz de meus ancestrais. Schröder e Costa (2008), em relação à população indígena, afirmam que:

As populações indígenas foram tidas em conta, nesses raciocínios comerciais, apenas como mão-de-obra barata, mas complicada. Ou elas aceitariam as subjugações em condições de semi-escavidão ou seriam expulsas de suas terras, dizimadas e extintas em massacres. Povos que mostraram muita resistência, como os Juma, foram perseguidos implacavelmente até sua extinção ou subjugação. Apenas uma minoria de grupos conseguiu se manter afastada dos colonizadores. Durante o primeiro ciclo da borracha, a vasta região dos Rios Purus e Juruá foi uma das mais assoladas pelas frentes extrativistas, com conseqüências desastrosas para os povos indígenas, uma vez que o avanço das frentes aconteceu com muita violência. Muitos grupos foram extintos, de modo que hoje em dia não se sabe senão seus nomes. A maioria indígena do Purus virou minoria em poucas décadas. Desse modo, o primeiro ciclo da borracha foi a época histórica que mais influenciou e transformou a vida dos povos indígenas na região (SCHRÖEDER; COSTA, 2008, p. 31).

Ataques e tentativas de apagamentos de todos os lados, os povos indígenas habitantes ao longo do Rio Purus eram disputados tanto por comerciantes quanto pelos exploradores da mão de obra dos povos indígenas.

Esse potente rio também aparece na escrita de Santos (2011), ressaltado que o rio Purus teve uma posição destacada na obra de Euclides da Cunha, pois:

foi transformado numa espécie de representação, não apenas do sistema fluvial amazônico em sua totalidade e diversidade, mas **nos papéis sempre ambivalentes que os rios desempenham para o mundo da vida na Amazônia**, ora permitindo a penetração de todos espaços cortados pela imensa malha de afluentes de todas extensões imagináveis e funcionando como o caminho natural para as populações, para o transporte da produção econômica, da fonte do principal alimento regional representado pela conhecida variedade de peixes, entre os vários elementos favoráveis. Mas os rios da Amazônia, na margem dos quais estavam fixados os povos indígenas, facilitaram grandemente o desmantelamento e destruição dessas sociedades. Outros aspectos vistos como negativos devem ser lembrados e entre eles as conseqüências de enchentes e vazantes que podem ser a escassez de peixe, a destruição de plantações e as dificuldades de acesso à navegação (SANTOS, 2011. p. 45).

Em relação à navegabilidade, o rio Purus é um dos mais navegáveis, e a presença de furos e de passagens por trilhas era usada para encurtar viagem a fim de evitar volteios conforme a navegação foi intensificada no período do extrativismo da borracha (SANTOS, 2011).

O povo Pupÿkary/Apurinã é dependente do rio Purus no tocante a transportes, pesca e plantações às margens do rio no período do verão.

O Povo Pupÿkary/Apurinã habita o médio Purus há muito tempo, como descrito desde muito antes da presença dos primeiros viajantes, na atualidade divididos em 27 terras. É um dos povos que mais se espalha, devido a questões internas e externas como brigas e outras situações que fazem meus parentes se deslocarem para outras terras. Dentre as vinte e sete terras citadas, escolhemos sete (07) aldeias dentro de algumas terras para nossa pesquisa. Inicialmente, todas as aldeias pesquisadas seriam as aldeias circunvizinhas a Pauini, lugar em que mora a maioria dos meus familiares; contudo, a pesquisadora que vos escreve adoeceu gravemente, algo que

me impediu de ficar fora de casa por muito tempo. Sendo assim, em conversa com a querida orientadora, entendemos que era mais seguro ficar em aldeias próximas, caso precisasse de socorro médico.

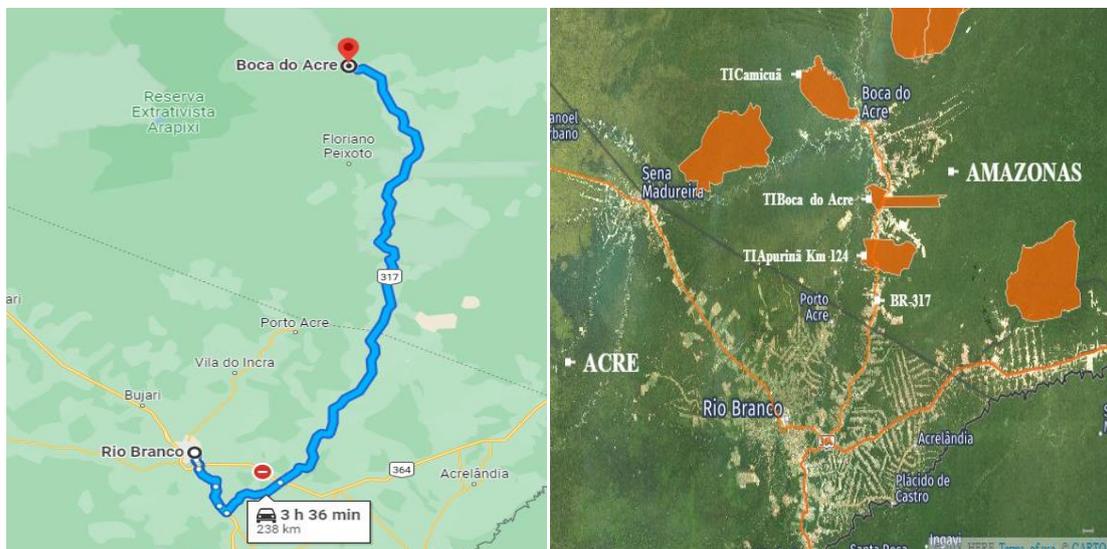
Viver na Amazônia brasileira é maravilhoso, temos belezas impares. Iniciaremos destrinchando os locais mais próximos da pesquisa para os mais distantes.

Destrinchando as aldeias, a primeira aldeia é localizada no quilômetro 124 da BR-317 nomeada de Kamapa; a segunda aldeia, também na BR-317, é nomeada de Vila Nova; a terceira aldeia, nomeada de Manhê, se localiza no quilômetro 140; e a aldeia Chaparral, do quilômetro 45, cada aldeia com seu respectivo cacique. As aldeias às margens do rio Purus foram as seguintes: Aldeia Camicuã, aldeia Centrin, localizadas na T.I. Camicuã, e aldeia Katispero, como já explicado na introdução desta escrita.

Para chegar às aldeias da estrada, é preciso fazer um grande esforço e suportar muitos solavancos/balanços, já que no período amazônico chamado de inverno são dias chuvosos. Esse período de muita chuva aumenta os buracos na estrada nos trechos não asfaltados, pois há muitos caminhões que transportam gado e madeira, além dos ônibus. Os carros pequenos de passeio ficam “perdidos” em meio a tantos buracos.

No intuito de melhor entendimento ao leitor, faremos uma breve explicação sobre a estrada que liga Rio Branco ao município de Boca do Acre, por se tratar do local da pesquisa e de trânsito para outras aldeias.

Mapas 02 e 03: Estrada BR-317, trecho entre Rio Branco a Boca do Acre



Fontes: Google Maps¹⁰. Reportagem Amazônia Real¹¹.

Descrição da imagem: mapa 02: Sobre fundo verde, a estrada entre Rio Branco e Boca do Acre é vista de cima em escala pequena e destacada em azul. Um ícone de carro aponta para a estrada com os dizeres 3 horas e 36 minutos. Mapa 03: de fundo verde com fronteira entre Acre, abaixo à esquerda, e Amazonas, acima à direita. Há seis terras indígenas destacadas em laranja.

A BR-317 corta o Acre, adentrando em terras do estado do Amazonas. Encontramos três trechos sem asfalto, dois desses trechos estão em terras do povo Pupÿkary/Apurinã nas T.I. quilômetro 124 e T.I. nomeada Boca do Acre. Essas duas terras foram cortadas pela citada BR-317, algo que gera muitos impactos e desconfortos aos moradores desses locais. A “abertura” da estrada foi iniciada por volta de 1950, algo que não foi perguntado/consultado ao povo Pupÿkary/Apurinã que lá residia. A ideia do “progresso” através da integração da região amazônica que permeava os governantes, já que a chegada ao município de Boca do Acre só acontecia por barcos por meio do Rio Acre, viagem que demora em torno de três dias a uma semana.

O asfaltamento da rodovia da **BR-317, que começou a ser aberta nos anos 1950** pelo governo federal, pode aumentar os desmatamentos e os conflitos fundiários na região do Purus, uma das mais protegidas do Sul do Amazonas. A Terra Indígena Apurinã Quilômetro 124 tem 42.198 hectares, onde vivem 209 pessoas, segundo informações do Instituto premissa. I. Um trecho da rodovia de 18 quilômetros corta a área. A BR-317 atravessa também 16,5 quilômetros da Terra Indígena Boca do Acre, com 26.240 hectares e onde vivem 248 pessoas (FONSECA, 2018).

A abertura da rodovia interestadual não veio de forma pacífica, não foi pensado nos parentes que habitava/habitam ali, não foi pensado em algum momento na catástrofe que causaria aos moradores. Perdeu-se muito com a estrada, principalmente a paz, a saúde, os lugares sagrados em que nossos encantados habitam com nossos ancestrais. Esclareço que os habitantes das duas terras não são contra o asfaltamento, como muitos ainda pensam; entretanto, faz-se necessário refletir sobre os impactos causados.

A BR-317 trouxe debilidades ao povo, doenças causadas por venenos, acidentes seguidos de mortes, ampliou os desmatamentos para criação de gado e retirada de madeiras nobres, causando seca com a “morte” das nascentes.

¹² <<https://www.google.com/maps/dir/Rio+Branco,+AC/Boca+do+Acre,+AM,+69850-000/@-9.5162958,-67.4308589,8.25z/am=t/data=!4m14!4m13!1m5!1m1!1s0x917f7bb68acc96f3:0x8ab88f1d7f1d9b3c!2m2!1d-67.8098191!2d-9.9740249!1m5!1m1!1s0x9180a0b2992ff961:0xe883e8303a3851df!2m2!1d-67.3973478!2d-8.7534042!3e0!5m1!1e1?entry=ttu>>.

<<https://www.google.com/maps/dir/Rio+Branco,+AC/Boca+do+Acre,+AM,+69850-000/@-9.5162958,-67.4308589,8.25z/am=t/data=!4m14!4m13!1m5!1m1!1s0x917f7bb68acc96f3:0x8ab88f1d7f1d9b3c!2m2!1d-67.8098191!2d-9.9740249!1m5!1m1!1s0x9180a0b2992ff961:0xe883e8303a3851df!2m2!1d-67.3973478!2d-8.7534042!3e0!5m1!1e1?entry=ttu>>.

¹³ <<https://amazoniareal.com.br/pavimentacao-da-br-317-preocupa-liderancas-apurina-do-rio-purus/>>.

“Há 30 anos, onde você **chegava naquele trecho das duas Terras Indígenas, você encontrava mina d’água**”, lembra Geraldo Amazonas. “Com a pavimentação quase concluída, estamos com dois caminhões da Sesai (Secretaria de Saúde Indígena) para fazer o abastecimento, porque não tem mais mina naquela região. **E as águas que temos hoje estão contaminadas, porque nossos igarapés são dentro das fazendas, que usam veneno para zelar do pasto**”, completa a liderança (FONSECA, 2018).

No período do inverno, enfrenta-se muita lama nos trechos não asfaltados, e, no período do verão amazônico, muita poeira e fumaça, um cenário propício para aumentos das doenças respiratórias. Muitos casos tão graves que evoluem para óbito dos enfermos. Os moradores das T.I.s mencionadas enfrentam quase diariamente ameaças de mortes. Os que desconhecem a verdadeira causa de não estarem asfaltados esses trechos atribuem culpam aos indígenas dessas localidades.

Em julho de 2022, em reunião com as lideranças Pupÿkary/Apurinã sobre os impactos da BR-317, os residentes estavam revoltados e exaustos devido à quantidade de “piadinhas”, assédios e intimidações culpando-os de “impedirem o asfaltamento”; contudo, as coisas não são do jeito que os fazendeiros, transeuntes e munícipes de Boca do Acre pensam.

Dois trechos dos 180 quilômetros da rodovia federal BR-317, que liga Rio Branco, no Acre, a Boca do Acre, no sul do Amazonas, permanecem sem asfalto, enquanto aguardam a aprovação dos estudos de impactos sobre populações indígenas da etnia Apurinã. No total, são 34,5 quilômetros no estado do Amazonas, que permanecem sem o licenciamento ambiental e, portanto, não podem ser asfaltados (FONSECA, 2018, s/p).

Até a presente data dessa escrita não houve nenhuma compensação aos moradores, algo que vem se arrastando há anos, uma morosidade inominável. Essa demora gerou, ao final de maio e início de junho de 2023, o fechamento da BR-317. Os quatro caciques das duas terras reuniram-se e deliberaram que a melhor saída para chamar a atenção das autoridades era fechar o trânsito, e assim o fizeram. A citada BR ficou interdita por aproximadamente dez dias, e as autoridades novamente prometeram outro estudo posterior ao estudo o asfaltamento. Ou seja, voltamos ao período da morosidade e lentidão, e enquanto isso os parentes continuam sofrendo na lama e poeira.

Explanamos um pouco das aldeias pesquisadas ao longo da BR-317. Saindo das aldeias da BR-317, seguimos para as aldeias às margens do rio Purus. Para chegar até lá, é preciso atravessar o rio Purus; no entanto, antes é necessário descer o barranco do rio, com muito cuidado para não cair. É uma descida comprida e escorregadia, a extensão do barranco aumenta todos os anos devidos às fortes alagações. No período de inverno, a travessia se torna perigosa

devido à quantidade de árvores que descem o rio, no verão o risco é o barco encalhar nas ilhas de areia. De qualquer forma, ambas as travessias são perigosas, principalmente para quem sabe nadar pouco, como é o meu caso. Saindo do porto principal até a aldeia Camicuã demora aproximadamente 20 minutos descendo de barco a motor, se for remando o tempo é bem maior, sempre depende da estação do ano. Chegando ao outro lado ainda é preciso subir, uma caminhada íngreme e extensa de aproximadamente 600 metros. Não tem escadas, o trajeto fica mais demorado no inverno, fica mais escorregadio, a maioria dos parentes moram em terra firme um pouco mais distante das margens, essa subida exige do visitante esforço físico.

Abro um adendo na escrita para situar os leitores em relação onde estão localizados meus troncos velhos, minhas raízes familiares e minhas intenções iniciais do local da pesquisa. Foi lá pelas bandas de Pauini, na selva amazônica brasileira, que meu pai nasceu, por isso meu intenso desejo de me sentir mais perto dos meus ancestrais de sangue. Não foi possível pesquisar na localidade em face de a pesquisadora estar enferma, como já explicado. Mas descreverei aqui como é o percurso para chegar até lá. É demorado, exige-se muito ânimo do viajante para suportar a longa viagem. É preciso escolher os dias da viagem, já que os barcos descem somente duas vezes por semana. Então, é necessário sair um dia antes para pernoitar em Boca do Acre, no Amazonas. As primeiras duas horas e meia a três horas de viagem são definidas pelo sol ou pela lama. Tudo depende da época do ano escolhida, já que na região amazônica ou chove ou faz sol, as estações do ano não seguem o padrão de quatro estações específicas. Em comum, aqui as duas estações são muito quentes, um calor escaldante. Não se ignore a imensa quantidade de buracos no asfalto bastante deteriorado e nos três trechos não asfaltados, como já explicado.

Vencidos os 250 quilômetros entre Rio Branco e o município de Boca do Acre, no Estado do Amazonas, o desafio é encontrar pousada. Pode-se dormir na casa de algum parente que mora na cidade ou atravessar o rio Purus para dormir na aldeia Camicuã; e, se não optar por nenhuma das duas sugestões, pode-se ficar num hotel aguardando o outro dia para embarcar no “expresso”, pois é assim nomeado o barco que “descerá” o rio Purus rumo às aldeias citadas, que estão localizadas próximo à cidade de Pauini. Esse é o transporte mais usado pelos ribeirinhos para chegar às cidades de Pauini, Lábrea. É possível por tal rota, se houver interesse, chegar até Manaus. Esse é o tipo de transporte fluvial mais rápido, mas nem todos têm condições de pagar pela rapidez desse barco. Assim como, também, nem todos têm condições de custear uma passagem aérea em um avião monomotor até a cidade de Pauini e, de lá, partir para suas casas usando barcos menores que os moradores locais chamam de motor “rabeta”, ou

até mesmo em suas canoas. O rio são as estradas dos habitantes das margens do rio Purus. Como salienta Ferreira (2016), os rios na Amazônia têm uma relevância fundamental para o deslocamento de pessoas e cargas em decorrência da própria ausência de outros meios que possibilitem o deslocamento de cargas e de pessoas.

O deslocamento no barco “expresso” é de aproximadamente oito (08) horas. O barco “expresso” oferece o mínimo de conforto possível, formado por quatro (4) fileiras de cadeiras, duas de cada lado, cadeiras acolchoadas. Pode ser considerado um assento macio pensando no tempo que o viajante ficará sentado, observando a viagem à janela. Uma viagem “rápida”, contudo, perigosa. Quando o rio está cheio, requer cuidado do comandante da embarcação, já que durante as cheias, devido à grande quantidade de chuvas e o acúmulo de águas barrentas, essas condições trazem no leito do rio muitas árvores inteiras, muitos troncos e galhos. Nesse caso, a habilidade do comandante é de fundamental importância e pode garantir a vida dos usuários, passageiros, viajantes do rio Purus.

Em época de cheias do rio é possível ver peixes “pular” no barco quando se passa por um cardume, uma experiência muito bonita para um/uma “marinheiro(a)” de primeira viagem. Isso não acontece em todas as viagens. Por volta do meio-dia, é servido um mini pacote de biscoito e um copo de refrigerante, somente isso, para o viajante não passar mal de fome. A pessoa familiarizada com a viagem leva sua farofa; na minha primeira viagem só levei biscoitos, não pensei no almoço.

Sobre navegantes e usuários dos barcos transportadores de pessoas, mercadorias e coisas, percebe-se um costume entre eles que talvez sejam acordos desde há muito tempo, são as paradas do barco “expresso”. Isso acontece quando os passageiros e passageiras embarcam ou desembarcam. A outra forma da parada é entrega ou recebimentos de encomendas aos ribeirinhos: nem sempre o comandante encosta às margens, presenciei várias vezes as pessoas encostarem suas canoas menores para embarcar ou desembarcar encomendas e passageiros. O barco “expresso” leva “de tudo”, cartas, documentos, coisas leves e pesadas, tudo que a parte superior do barco possa suportar.

Após oito horas, finalmente cheguei. Foi uma viagem que o comandante chamou de rápida, já que ele se valeu dos “furos”. Confesso que achei muito perigosos esses furos, um galho de árvores poderia se enroscar na hélice do motor e ficarmos presos na mata cercada por águas. Essas passagens pelos furos só acontecem no inverno, quando rios e igarapés não têm divisas. As abundantes chuvas e cheias unificam-nos.

À chegada à cidade de Pauini descobri meu lado equilibrista. Em pleno inverno amazônico e cheia do rio Purus, tinha que passar por uma pinguela¹². Entendo que aquela foi a parte mais desafiadora dessa viagem, estava muito molhada aquela “ponte” improvisada, lisa e cheia de lama. Ou se equilibra, ou caía no rio. Não caí.

Figura 02 – Expresso (barco) chegando a Boca do Acre



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição de imagem: Foto de uma lancha “expresso” que cruza o rio da direita para a esquerda. O sol está baixo e ilumina a paisagem para a esquerda. Pontos de luz refletem na água. A embarcação é branca, tem cerca de 10 metros, com uma proa pontuda, cabine dianteira, cobertura no meio e o fundo aberto, onde estão cerca de 8 pessoas. Ao fundo, mata ciliar.

Ainda sobre a viagem, há também outro tipo de barco que transporta passageiros para chegar às aldeias e à cidade mencionada anteriormente, todavia essa viagem é mais demorada ainda. É a mais barata, dura em média dois ou três dias descendo num barco, o qual é nomeado de “recreio”. Esse barco não tem cadeiras acolchoadas consideradas macias, há somente espaço no piso superior para armar a rede. Fizemos uma viagem até Pauini em barco “recreio” por pura curiosidade, para experimentar as sensações de ficar dias navegando, descendo o rio. Confesso que não me senti segura, a monotonia e o medo tomaram conta do meu eu depois que ouvi alguns viajantes dizerem que muitos barcos “alagam”, esse é o termo quando um desses barcos bate em um tronco e afunda no rio.

O barco “recreio” é um barco de dois pisos, embaixo vai abarrotado de mercadorias, motos, às vezes mudanças, bichos, plantas e tudo que puder levar. Na parte superior ficam as

¹²Tronco ou viga que se atravessa sobre um ribeiro ou valo para servir de ponte. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pinguela/>

redes todas lado a lado ou acima das outras. O único “conforto” é a sua rede e nada mais. Durante a noite o passageiro ou passageira não estão livres das cotoveladas, roncões e o barulho contínuo do motor, além de por vezes ser possível sentir um cheiro forte de óleo diesel vindo do mesmo, picadas de carapanãs (pernilongos), além de outras situações desgastantes.

Para passar meu tempo e esquecer os perigos do rio, fui até o comandante e pedi para ser a cozinheira. Ele prontamente aceitou, já que quem cozinhava era ele ou os outros trabalhadores que o auxiliam no barco. Desci para a pequena cozinha, fui lá cozinhar usando aquelas panelas desgastadas pelo tempo de uso. Preparava frango com arroz e feijão, tomate e cebola como salada para os passageiros, era o que tinha para o momento. Depois do preparo da alimentação, ficava olhando a paisagem de árvores às margens do rio, uma casa aqui e outra ali, por vezes umas minis vilas com quatro ou cinco casas. No rio, presenciávamos vários barcos menores pescando para vendas nos comércios de Boca do Acre ou Rio Branco. De toda aquela paisagem, o que chama mais atenção na época de cheia do rio, durante o dia, é a presença dos botos, botos cor de rosa e preto, geralmente próximos aos pescadores ou onde há um cardume.

Durante a noite a viagem no barco fica mais sombria. Na direção do barco ficam dois homens, um como comandante e o outro com um farol bem potente para identificar os possíveis troncos, para não pôr em risco a vida dos passageiros. Parece que os passageiros mais acostumados deixam para conversar coisas ruins que aconteceram ao longo do rio somente à noite. Fizemos uma roda com vários viajantes, alguns começaram a contar os “causos”, já no término da viagem todos os passageiros, mais familiarizados, se “conheciam”, uns alegres, outros nem tantos, já marcávamos os próximos encontros. Ao final do terceiro dia chegava ao fim a minha aventura.

Figura 03 – A viagem no barco “recreio” até o município de Pauini



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: Vista para dentro de um barco, com cerca de 8 metros de largura, onde estão bagagens no chão e um redário. No telhado do redário, está uma grande antena parabólica. À esquerda, outro barco e, logo atrás, casinhas brancas e árvores altas. Ao fundo, o céu está nublado.

De aldeia em aldeia. Ao chegar a uma das aldeias em que minha família mora, logo todos ficam sabendo e já ficam te esperando para visitá-los. Dependendo do horário da chegada, antes de qualquer atividade é preciso visitar os parentes, ir à casa de cada um. Lá você dá notícias dos parentes que estão distantes, recebe as notícias dos que vivem na localidade.

Não parece, mas há uma rede de informações sobre o que aconteceu e acontece, notícias não faltam. E as vias desta circulação de notícias são os dois barcos mencionados ou rádios. Tem sempre alguém que foi à cidade, soube de algo e já informa uns aos outros. Voltando das visitas às casas dos parentes, não são obrigatórias, mas por respeito e consideração que temos uns pelos outros. Ao chegar, o parente visitado tem sempre uma fruta, um vinho de frutas ou comida preparados para visitas. Deixar de comer é insulto, só se aceita o visitante não comer se a comida é proibida a ela na divisão de clãs ou por doença; exceto tais circunstâncias, não há desculpa. Nessas visitas também recebemos presentes. O parente deixou algo guardado para te entregar, o visitante recebe artes do povo ou alimentos, frutas que já comeu e muitas vezes ainda leva para casa.

Receber presentes dos parentes de sangue do seu clã familiar, que ainda mantêm os modos culturais Pupŷkary significa que gostam e respeitam muito você, querem continuar com a amizade.

1.2 O Povo Pupŷkary/Apurinã, seu modo de ser e viver

Neste tópico apresentaremos o povo Pupŷkary/Apurinã através dos tempos, a singularidade do povo apresenta modo ímpar de ser e de viver. Talvez seja o maior capítulo da escrita, já que expõe a cosmologia do meu povo justamente para contrapor os que acreditam e pregam que não existimos mais ou não mantemos nossos modos ancestrais. Busca-se desmistificar também a ideia de que indígena não escreve e não sabe narrar sua história. Somos e vamos muito além “dos olhos” e dos entendimentos do colonizador, que está ancorado no seu “rico” conhecimento, cometendo epistemicídio¹³ contra todos os povos indígenas.

¹³ Epistemicídio é um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo europeu

Fizeram questão de nos minorizar e naturalizar, essa forma de invisibilizar inventaram por meio da repetição. Escreveram livros, fizeram novelas, filmes, seriados, piadas entre outras formas de ridicularizar-nos, uma total preponderância ideológica que inicia com a invasão dessa terra nomeada Brasil. A preguiça e traição são as principais “marcas” que carregamos, além de vários adjetivos para nos diminuir e, conseqüentemente, apagar.

Assim como todos os povos indígenas, os Pupÿkary/Apurinã se autodenominam como povo. Para nós, Pupÿkary significa “nós somos povo” – alguns troncos velhos da minha família dizem que significa “nós somos gente” e há outros entendimentos referente ao nome, falarei a partir de minhas conversas com meus troncos. Esses nomes de autodenominação também podem ser de animais, por exemplo, os parentes Shanenawá denomina-se o povo do pássaro-azul¹⁴, da mesma forma o povo Huni Kui que se autodenomina de "Gente verdadeira" ou "Ser Humano"¹⁵, e assim os outros povos também se autodenominam de alguma forma, mas a maioria dos *kariwa* não percebe isso, eles nos unificam ou contam em seus relatos o que entendem a partir de suas percepções.

Quando iniciei esse trecho do Capítulo I, entendi o que meus ancestrais queriam dizer. Sempre que sentava para escrever, sentia a dor, revolta e muita tristeza, um sentimento que não conseguia explicar. Às vezes precisava parar ou tomar/inalar *awyry* (rapé) para mitigar esse sentimento estranho. Então, comecei a sentir e ouvir o que eles tinham e ainda têm a dizer. A respeito das ocorrências que não finalizei nos tópicos e subtópico abaixo, fui orientada a perguntar aos troncos vivos o que realmente procedeu naquele tempo? Naquele lugar? Daquela forma? Meus troncos ancestrais merecem estar aqui me auxiliando na escrita, eles precisam “falar”, sonhei com tudo isso, eu vi em sonho. Não vim para vitimizar ou romantizar como muitos dizem por aí. Neste capítulo fui escrevendo o que sinto, o meu eu pupÿkaru¹⁶ “falou mais alto”.

Talvez você, leitor e leitora, curioso e curiosa, possam contestar minha manifestação, que as “coisas” não são assim e que não se escreve assim. Convido os que assim pensam para serem indígenas e viver juntos conosco, “calçar nossos sapatos” e viver a cada dia conosco. Após anos, venha conversar comigo sobre o que você aprendeu, vivendo com o povo Pupÿkary.

e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos. Cf. <<https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento>>.

¹⁴ <<https://cpiacre.org.br/shanenawa/>>.

¹⁵ <<https://www.scielo.br/j/mana/a/mTBsHZRYcpVXDcHqt3qscJg/?lang=pt>>.

¹⁶ Forma feminina da palavra masculina – significa “somos gente”, “somos povo”.

Não faça como muitos que apenas escreveram segundo o próprio entendimento, pessoas que conquistaram sua dissertação e tese e outros trabalhos à custa do meu povo.

Usando as palavras de Chimamanda Ngozi Adichie: “Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente” (ADICHIE, 2009). Os povos originários dessa terra não tiveram a oportunidade de contar o que fizeram com meus parentes ancestrais, o que realmente aconteceu.

A nossa história não começou com a chegada do colonizador. O que começou com essa chegada foi a nossa luta por resistência, existência e reexistência. Em mil e quinhentos não foi diferente para os parentes ancestrais que habitavam no litoral.

As águas doces, nesse caso os rios, também foram caminhos para os colonizadores, algo que logo abriu passagens para os invasores que já estavam instalados no litoral catequizando meus parentes.

Mesmo com todas as formas de apagamentos genocidas ao longo dos anos, principalmente no período nebuloso no qual perdemos muitos parentes e várias terras foram invadidas e saqueadas. Tempos difíceis em que máscaras escondem "máscaras". O ódio aos povos indígenas mascarado pela “voz” do “progresso”, em nome da economia que gera miséria.

Tudo legitimado pela ideia de que “índio não precisa de muita terra”, principalmente o projeto de lei 490¹⁷, que deslegitima nossas terras e “abre portas” para a exploração das terras indígenas, terras pelas quais temos muito respeito, já que somos parte dela. Mesmo assim, ainda temos forças para resistir, contrariando todos os estudos que fazem apologia (justificam) a nossos apagamentos e às mais diversas formas de colonização. Tais estudos indicavam a “dissolução” dos indígenas na sociedade envolvente, tornando-o um cidadão comum, a famosa proposta de integração a ser mencionada no Capítulo II. Apesar de todas essas tentativas, ainda mantemos nossas formas de organização sociopolítica e cultural, seguimos com regimes próprios de conhecimentos – próprios e autônomos, a colonização genocida e exterminista não nos tirou isso.

O povo Pupykary/Apurinã ainda resiste, independentes dos outros povos, ainda que todos estejam ligados em um mesmo movimento, no mesmo cosmo e causas, Mas cada povo tem seu regime e organização própria de ser, cada povo tem seu deus, seus grafismos, suas

¹⁷ <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311>>.

narrativas; que para o não indígena virou mito, mas é a nossa forma única de explicar a criação de tudo que há na terra como humanos, encantados, natureza, universos entre outras coisas.

A concepção dos povos indígenas de cada um cultivar um deus (politeísta), na contramão do que os jesuítas (cristianismo) pregavam ao chegar às terras dos parentes ancestrais, dizendo um deus a todos (monoteísta) com uma visão teocêntrica eurocêntrica, a partir dos valores europeus.

Figura 04 – Povo Pupÿkary em festa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição de imagem: Fundo com céu azul e várias árvores, uma linha horizontal de aproximadamente 50 ou mais homens Pupÿkary segurando uns nos braços dos outros. Atrás, uma segunda linha composta por pupÿkaru/mulheres. Atrás das pupÿkaru há uma casa grande coberta de palha. Todos estão caracterizados com saias de palha de buriti com pequenos galhos de árvores e/ou palhas de buritis nas mãos, usando cocares feitos de penas de pássaros, corpos pintados com os grafismos específicos nossos. Todos estão em uma festa de *Kyynyry/Xingané*.

O povo Pupÿkary/Apurinã aparece nos escritos dos primeiros viajantes no início da exploração do rio Purus. Somos conhecidos por sermos um povo guerreiro tanto no sentido literal de guerra quanto no sentido figurado de sobrevivência. Na classificação linguística do *kariwa*, fomos classificados como falantes Aruaques (Aruák). Os Apurinã em todo o médio Purus são os únicos representantes da língua Arawak e somente depois da fronteira entre o Acre e o Peru, os quais são encontrados os chamados Arawak pré-andinos como: Ashaninka (*kampa*), Piro e Machiguenga (SCHRÖEDER; COSTA, 2008).

Na escrita do *kariwa* ganhamos alguns nomes, já que sempre fomos descritos pelas percepções alheias, que para nós eram os “outros”. Houve até estudo para designar essas nomeações dadas por cada viajante, missionário, padre, etnógrafo, explorador entre outros. Um

missionário chamado Rogerio Link fez o levantamento em sua tese de doutorado desse nome, como apresenta no excerto a seguir:

(...) traz a variação *Ipuriná* como designação para o povo. Outras variações dessa denominação são *Hypurina, Hyupurina, Jurupina*. Também apresenta as formas *Kangütü, Kangite, Kangiti, Kankiti, Kankete* (MÉTRAUX, 1963 [1944], vol. 3: 662). (...) na literatura mais antiga, os Apurinã foram registrados como **Ipuriná, Hypuriná, Ipurynan, Aporiná, Apolina, Kangite, Cangyty, Cangytyniri**. Os quatro primeiros termos guardam uma relação direta com a nomenclatura atual Apurinã, a qual, como a maioria dos nomes dos povos indígenas, foi imposta desde fora e ninguém tem certeza quanto ao significado e origem do termo. (...) Segundo Ehrenreich (1948 [1891]: 109), o termo Apurinã seria proveniente de um etnônimo dado pelos Katawixi, seus vizinhos setentrionais (LINK, 2016, p. 57-58).

Lendo os trechos, pode-se perceber os diversos nomes através dos tempos. Fomos e continuamos sendo nomeados desde o processo de invasão das terras. Para confirmar isso é só chegar ao porto em Boca do Acre e pedir a um dos catraieiros que não te conheça para atravessar o rio para ir à aldeia Camicuã, ele pergunta logo, “vai para os ‘cabocos’?” – ou seja, os caboclos¹⁸. Criaram até uma explicação para tal designação, tais nomeações pejorativas continuam existindo nas falas dos que não vivenciam a experiência de ser Pupÿkary.

Alguns pesquisadores buscam registros para datar o que eles chamam de contatos. Os primeiros “contatos” dos Apurinã foram com os espanhóis na primeira metade do século XIX (LINK, 2009). Muito antes de 1845, Manoel Urbano da Encarnação navegava no rio Purus na extração das “drogas do sertão”, onde, se estabelecendo como seringalista, tanto atraiu como “pacificou” algumas aldeias. A partir de então, ocorre um processo longo e também gradual de transformação dos Apurinã em seringueiros e ribeirinho (LINK, 2009). “Pacificou” a que custo? Palavra muito simples para denominar a forma exploratória, predatória e genocida que os primeiros viajantes descrevem para o início de exploração do rio Purus. O formato intencional na escrita sempre romantiza e ameniza a forma violenta dos “pacificadores”.

O explorador americano Asrael Piper afirmava que entre os anos de 1870 e 1871, o povo Apurinã “nunca havia estado em contato com a civilização, ou recebido sua influência” (SCHIEL, 1999; apud Castelo Branco, 1958). Porém, de acordo com Chandlles (1866) e Silva Coutinho (1863), Manuel Urbano mantinha contato sistemático com os Apurinã (SCHIEL, 1999).

Onde estão localizados: o povo Pupÿkary/Apurinã pode ser considerado um povo migrante, e hoje seu território estende-se desde o baixo rio Purus, médio Purus até Rondônia. A maioria das terras habitadas fica no Estado do Amazonas. Ainda resistem à invasão dos

<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=caboclo>¹⁸.

kariwa em suas terras e também às inúmeras abordagens nas variadas formas de apagamentos. Pode-se dizer que ainda há muitos Pupÿkary resistentes. Segundo dados colhidos por Fernandes (2018), os Apurinã constituem um povo numeroso. São aproximadamente 9.487 pessoas, segundo dados de 2014 da SIASI/SESAI.

Meus parentes estão espalhados e podem ser localizados em vinte sete (27) terras em dois estados, como foi organizado no quadro a seguir, a partir de dados colhidos pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

Quadro 01 – Localização dos Pupÿkary/Apurinã, estados e T.I.

Amazonas	Boca do Acre	T.I. BR-317, quilômetro 45 T.I. BR-317, quilômetro 124 T.I. Camicuçã T.I. Cajueiro (Jamamadi e Apurinã)
	Pauíni	T.I. Água Preta/Inari T.I. Catipari/Mamoria T.I. Tumiã T.I. Seruini/Mariêne T.I. Peneri/Tacaquiri T.I. Alto Sepatini T.I. Guajahã T.I. Baixo Seruini/Baixo Tumiã
	Lábrea	T.I. Paumari/Marahã T.I. Apurinã do Igarapé Mucuim T.I. Acimã T.I. Catitu T.I. São Pedro do Sepatini
	Tapauá	T.I. Paumari do Lago Tuniã T.I. Paumari do Lago Manissuã T.I. Paumari do Caniúá T.I. Apurinã do Igarapé São João T.I. Apurinã do Igarapé Taumirim
	Beruri	T.I. Jatuarana
	Borba	T.I. Lago Barrigudo – T.I. Igarapé Paiol
	Manaquiri	T.I. Itixi Manitari
	Manacapuru	T.I. Fortaleza do Pauá
	Manicoré	T.I. Torá
	Rondônia	Espigão do Oeste

Fonte: Dados obtidos a partir do site da Funai¹⁹.

Além das localidades apontadas, também estamos e moramos em outros estados como Acre, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, entre outros. Segundo os parentes, as razões desses deslocamentos são conflitos internos e externos. Com relação aos internos, podemos citar as discordâncias entre famílias, conflitos e disputa entre *kusanaty*; já os motivos externos foram as “correrias”, ataques de fazendeiros, invasões de terras, entre outros. Muitos parentes também

¹⁹ <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>.

atribuem as causas desde a criação do mundo. Relatam que o próprio Tsura guerreou e se afastou dos parentes, depois que vingou a morte de Yakuneru, sua mãe.

Como já mencionado, nós Pupÿkary/Apurinã respeitamos e sempre respeitaremos os deuses dos parentes. Não colonizaremos outros povos indígenas impondo que o nosso demiurgo seja superior ao de outros, ou que a nossa forma de organização seja melhor. Respeitamos cada um em sua singularidade, profundamente, sem menosprezo, o que o *kariwa* não fez conosco. Entendemos que estamos ligados ao cosmo, a uma realidade bem maior, holística, multidimensional, que envolve humanos, encantados e encantarias. Então nós temos um deus, Tsura. Assim como outros povos, também temos nosso deus criador, o que a filosofia do *kariwa* chama de demiurgo. Esse ser extraordinário para nós foi criado a partir da natureza, e a esse deus recorreremos na nossa ancestralidade. É claro que muitos dos Pupÿkary/Apurinã foram colonizados e se afinaram a outras religiões, principalmente o catolicismo, assunto que trataremos mais adiante.

A história de criação de Tsura é muito longa e pode levar dias sendo contada. Ainda assim, colocarei o resumo da história que consta na tese de Juliana Schiel. Informo que está grafado como “Tsorá”. Esse resumo é importante para os leitores entenderem e percebam a dimensão e importância do deus aos Pupÿkary/Apurinã.

I. Nessa primeira parte, conta-se que no incêndio que ocorreu no começo do mundo, do qual escaparam três mulheres. Uma delas será a mãe de *Tsora*. O mundo pegou fogo; escaparam três mulheres no galho de um jenipapo. Desceu *Mayoroparo*, mulher monstruosa do céu, machucando os ossos dos que não obedeceram ao pai e à mãe; os ossos dos que obedeceram, serão macaxeira e batata. É a origem das plantas do roçado.

Mayoroparo encontra as mulheres trepadas no galho de jenipapo; elas, Após *Mayoroparo* diminuir seus dentes, descem do pau de jenipapo. O filho de *Mayoroparo* está derrubando roçado; mas ele só tem cabeça. Não tem mulher. Um velho aconselha (as mulheres) a irem embora. Elas partem em viagem.

As mulheres encontram *Irara* tirando mel de abelha. Elas pedem para ele matar a mulher, para que elas casem com a *irara*. *Irara* mata a mulher-cutia; mas as mulheres fogem dele, e continuam a viagem. Elas encontram o João-Magro no igapó; enquanto apanham peixe, rindo, o João-magro mata uma delas. Sobram duas mulheres, que continuam a viagem.¹

II. Nesta parte, conta-se o ciclo de vingança contra os *Katsamãüteru*. Uma das mulheres que partem em viagem é *Yakonero*, a mãe de *Tsora*. *Katsamãüteru*, com quem *Yakonero* se casa, mata *Yakonero*. Essa morte leva a *Tsora* e os irmãos a se vingarem, matando *Katsamãüteru*. As duas mulheres vão até a casa dos *Katsamãüteru*. Encontram a velha, mãe dele, porque *Katsamãüteru* tinha ido caçar. Quando *Katsamãüteru* volta, encontra as duas mulheres. A velha diz que uma das mulheres, *Yakonero*, será sua nora. *Katsamãüteru* vai caçar, e a velha (e agora sogra) trata da caça. *Yakonero* cata piolho do homem, mas, com nojo, quebra no dente carvão e não piolho – conselho da sogra. Finalmente, quando acaba o carvão, *Yakonero* quebra o piolho no dente, mas vomita com nojo. Por isso, o *Katsamãüteru* mata *Yakonero*, e ele, ou eles (já que a denominação *Katsamãüteru* valeria para os vários “avós”) e a mãe a comem (‘Vamos comer minha nora!’). Jogam a “tripa” de *Yakonero*

no algodoeiro, com seus filhos sendo gerados. Eles começam a crescer como passarinhozinhos. A avó impede que os *Katsamãüteru* os matem. Esses filhos de *Yakonero*, pássaros e meninos, começam a seguir a avó quando ela vai ao roçado. Matam arara e macaco para a avó deles, que diz, para *Katsamãüteru*, que foi gavião quem matou, protegendo os netos. Os filhos de *Yakonero* são *Erotã*, *Uxorõku*, *Ekipaã*; e *Tsora*, o menor deles.

III. A partir desse ponto, os filhos de *Yakonero* começam a vingar-se de *Katsamãüteru*. Os quatro colhem castanha da palmeira anajá; os três primeiros derrubam trepados, *Tsora* ajunta no chão. Nisso encontram um *Katsamãüteru*. Usam um ardil para matá-lo: *Erotã* derruba os frutos e *Tsora* os recebe nas costas. Quando *Katsamãüteru* faz o mesmo a convite dos irmãos, morre quando o cacho cai em suas costas. Os irmãos dizem: "... nós vamos matando eles, devagarzinhos, até nós acaba com eles". Quando voltam para a aldeia, os filhos de *Yakonero* vêem *Katsamãüteru* cozinhando a cabeça de *Yakonero* e a avó fazendo corda usando a cabeça de *Yakonero* como fuso. Os filhos de *Yakonero* continuam a vingança. Dizem a *Katsamãüteru* que estão comendo anajá. Usam de novo um ardil para matar mais *Katsamãüteru*: *Tsora* coloca os caroços de anajá sobre os ovos para quebrá-los para comer; convencem *Katsamãüteru* a pôr os caroços nos ovos para bater. Ele bate e morre. Assim, matam o *Katsamãüteru*." Ficaram tão alegres porque mataram *Katsamãüteru*".

Os filhos de *Yakonero* usam outra vez de ardil para matar *Katsamãüteru*: oferecem castanha, dizendo para pôr no nariz dele. Com isso, vira mutum. "Assim que eles vai se acabando: os *Katsamãüteru* todinhos".

A avó continua a usar cabeça da mãe *Yakonero* como fuso. *Tsora* e os irmãos descobrem onde está a envira de tauari chefe, pegando fogo. Com isto, querem fazer nova armadilha.

Chamam o quatipuru roxo para tirar a envira. O quatipuru se queima e é por isto que ele é, hoje, roxo. Com a envira, os irmãos *Erotã*, *Ekipaã*, *Uxorõku* fazem corda, para matar 'vovô' *Katsamãüteru*. Cada um fez uma armadilha de corda; *Tsora* fez com uma cordinha pequenininha.

Katsamãüteru escapa das armadilhas dos irmãos, mas cai na armadilha de *Tsorazinho*. Assim, o espinhel do *Tsorazinho* mata mais um *Katsamãüteru*.

A avó continuava a fiar a corda com o 'coco' da cabeça de *Yakonero*. Os meninos de *Yakonero* vão colher pequiá. *Erotã* pega o que não presta; *Tsora* pega o bom. (...) a avó descobre que mataram o marido dela. *Tsora* e os outros meninos de *Yakonero* fogem; a velha os persegue. O cacete que a velha levava cai no rio quando a velha estava passando uma ponte, o cacete vira peixes.

Os netos a chamam para seguir viagem. Ela insiste em voltar para pegar suas coisas. O pássaro uru apaga o caminho. A velha fica chamando os netos e vira inambu. Até hoje seu canto é triste.

IV. Nesta última parte, os irmãos pegam castanha e mandam *Tsora* buscar água. Com o farelinho da castanha as piabas fazem: "*maku, maku*" e dão o novo nome da castanha, que era *mutatakoru*. *Tsora* faz uma cobra coral com um tapiti. A cobra o engole e passa a fugir com ele, enquanto os irmãos os perseguem através de vários pássaros. No poço da juriti, conseguem pará-lo. Chamam vários animais para furar a cobra, mas só a ariramba, o menor animal (pajé) consegue. *Tsora* sai com armas, que fez na barriga da cobra, e *Kosanato*, e passa a submeter os homens a diversas provas. Enquanto os outros índios passam nas provas, e por isso se reproduzem muito – vão no varador, e voltam dois – os Apurinã – "melhor que tem" – falham nas provas e por isso são comidos pela onça – no varador e são poucos (SCHIEL, 2004, p. 372, 375).

É uma narrativa violenta e trágica para quem não está acostumado a nossas histórias. É somente a partir de *Tsura* que surgem todas as manifestações, foi ele quem criou e nomeou todas as coisas, como: seres animais, vegetais, terra, águas, sol (*Atukatxi*), lua (*kasyry*) além dos seres visíveis ou invisíveis. A origem de tudo que existe hoje deu-se a partir da saída de

Tsura da barriga da cobra. Ele, com todos os seus predicados, criou os indígenas e os não-indígenas, com seus diferentes aspectos e características. (CÂNDIDO, 2019).

Tsura também criou o mundo, que está sustentado por *kusanaty*, os parentes ancestrais, explicaram os *kiiumanhitxi*²⁰, troncos ainda vivos sobre a sustentação da terra que eles chamam de mundo. Está firmada e sustentada infinitamente por poderosos pajés segurando-a nos ombros, como explica Schiel em sua tese, que coletou narrativas dos parentes Pupÿkary.

O mundo é plano e redondo. No meio, ele é sustentado por *Kakai Yotuwākataru* e, nas beiradas, por *Wenoweno hawite*. Ele roda e raspa no ombro de *Wenoweno hawite*. (...). Uma explicação para os terremotos é que eles ocorrem quando *Kakai Yotuwākataru* muda o mundo de ombro. (...), se os dois se cansarem, o mundo acaba (SCHIEL, 2004, p. 240-241).

O mundo está seguro no centro e nas pontas, firmado nos ombros de fortes *kusanaty*/pajés. Na troca de ombros, acontecem os terremotos. Tais explicações fazem parte da narrativa do povo Pupÿkary/Apurinã.

Casa sagrada: Nós, Pupÿkary/Apurinã, fomos criados a partir da natureza por Tsura para viver em total consonância com ela, somos parte dela e somente temos vida a partir dela. Os troncos velhos contam que, quando meus ancestrais saíram da casa de *kayryku* (casa de pedra) para habitar as terras morredouras – em que morremos, que é a terra que hoje ocupamos – nesse novo lugar apareceram as doenças, mortes e outras mazelas; na *kayryku* não havia fome ou doenças.

Então, nem sempre os meus parentes ancestrais moraram nessa terra, havia um lugar sagrado. Nesse lugar não faltavam comidas. Caso a alimentação que estava na panela começasse a diminuir, era só bater nela novamente e ela ficava imediatamente cheia. Ouvi dos meus troncos velhos que tudo era farto e abundante, ninguém morria ou adoecia.

Uma história importante que retrata o começo do universo, contada pelos mais velhos para explicar melhor a existência contemporânea do povo apurinã, é a da “terra sagrada” e dos *Utsāmanery* (Jaburu). No mundo passado, que acabou em água, **os Apurinã eram imortais, e moravam em uma terra considerada sagrada, onde nada adoecia, estragava ou morria**. Vinham com os *Utsāmanery*, migrando de uma terra de imortalidade para outra, e no caminho que percorriam tinham a companhia das outras etnias que seguiam em sua frente, guiadas por uma ave denominada *puturucu* (chefe do uru), que encabeçava o grupo, abrindo o caminho (CÂNDIDO, 2018, p. 140).

²⁰ Ancião; idoso; o mais velho; ancestral.

Nesse processo de deslocamento, os parentes ancestrais se encantaram pelas coisas novas e deliciosas dessa terra. Entre comer frutas e um cochilo, ficaram para trás e se perderam no caminho para a terra sagrada e a casa encantada. E, assim, foram obrigados a habitar essa terra onde as pessoas morrem e adoecem, vivem sendo humilhadas, subalternizadas, um duradouro período de lutas para resistir e existir.

Como se torna *ãutyti*²¹ entre os Pupÿkary: em todas as aldeias do povo Pupÿkary/Apurinã há sempre um líder que o não indígena nomeia de cacique, nós o chamamos *ãutyti*. Ele será nosso líder e representante, que ficará responsável pelas viagens, participação em reuniões, sempre em busca de melhorias para a comunidade que representa.

O que é um *ãutyti* (cacique)? Eles são os responsáveis pela aldeia, também representantes em lugares a que não podemos ir. Nos modos tradicionais Pupÿkary, esse título é hereditário, de sucessão patrilinear. Ainda não há casos de mulheres sendo *ãutyti*. As pupÿkaru estão atuantes no movimento indígena, e explanaremos esta atuação em outro momento deste trabalho.

Os Pupÿkary/Apurinã estão divididos em duas metades, Meetymanety e os Xuapuryneri. Não se sabe o momento exato dessa divisão entre o povo, mas muitos troncos velhos dizem que foi a forma ensinada por Tsuru para que não houvesse casamentos consanguíneos.

Abordarei essa divisão a partir da percepção de meus parentes e de suas narrativas. Curioso é alguns parentes afirmarem que essa divisão foi criada pelo próprio Tsuru, após dormir com sua irmã. Não há certeza, porém sabemos que esse tipo de casamento até hoje é proibido no povo Pupÿkary. Essas duas metades são representadas por duas cobras, os Meetymanety a cobra *kyãty* (jiboia) e os Xuapuryneri *Wainhamary* (sucuruju).

Essa divisão é somente entre os clãs, não afetou a divisão de terras. Somos parte de um mesmo povo e podemos habitar e conviver juntos, desde que cada um siga as restrições nos casamentos e alimentos. Nessa divisão entre os dois clãs também houve divisão em certos alimentos, peixes e as “caças”, que seriam os animais silvestres para o *kariwa*.

A qual clã o Pupÿkary/Pupÿkaru pertence será definido pela linhagem patrilinear. O nome é dado conforme com o clã em que nasceu, é improvável alguém que faça parte de um clã que não come porquinho, por exemplo, receber nome do clã que come porquinho, somos

²¹ *Ãutyti* - denominação tradicional do líder indígena.

nomeados de acordos com os clãs. São os nossos pais, mães ou troncos velhos que nos nomeiam. Nossos nomes são atribuídos a algum ser vivente que habita junto à mãe terra. Para nós tudo é vivo e interconectado.

Voltando aos alimentos proibidos, destacamos alguns alimentos por clãs. Proibido aos Xuapuryneri: Inambu-relógio (*syrŷky*), Inambu-macucáu (*mākukuwa*), Uru (*puturu*), Inambu-galinha (*iũku*). Proibido aos Metymanety: Porquinho do mato (*miriti*), Quati (*Kapyxy*).

Você se deve perguntar sobre o que acontece se alguém desobedecer e comer enganado algum desses elementos, provável. A resposta é que o desobediente inicia sentindo fortes dores na cabeça, depois a dor vai se estendendo ao longo do corpo. No caso da pessoa que comeu porquinho do mato a dor fica localizada no quadril, podendo estender-se às pernas. Para quem come outros animais ou peixes, além das dores, podem aparecer outros males. Segundo alguns troncos velhos, podem ficar “loucos” ou causar a morte, se não forem curados por um dos *Kusanaty/mŷyty*²². Era assim que minha *akyru* (avó) falava e os tios, avós e outros *kiiumanhitxi* ainda falam. Se chegar um alimento proibido a suas casas, as mulheres ou pessoas visitantes podem preparar o alimento e comer, não os visitados recepcionistas.

No sistema organizacional Pupŷkary/Apurinã há também a organização cosmopolítica que envolve humanos e nossos encantados. O visível e o não visível, os encantados, coexistem em meio às diversas formas de existências, aprendemos diariamente com a natureza. Tudo isso é muito presente em nossas vidas, principalmente os *kusanaty/mŷyty* e os *kiiumanhitxi*, esses viajam nesses mundos e, quanto maior a idade do tronco velho mais eles veem, ouvem, sentem e conversam com os outros parentes que chamamos de encantados.

O *Kusanaty* desempenha um papel muito importante na organização social desde a sua formação. Tem a incumbência de ser um mediador entre Tsura, o povo e os seres encantados. Além de ser um protetor da comunidade em que cada *kusanaty* reside. Ele a defende contra os *Arabany/arapany*²³, de *kusanaty* rivais. Nas guerras entre famílias do próprio povo, vencia o *kusanaty* mais poderoso.

Os *Kusanaty/mŷyty* transitam no mundo que vemos e no que não vemos, comunicam-se com os encantados (encantes) que habitam entre as plantas, os animais, com os Pupŷkary/Apurinã que já “dormem” e com outros que estão em lugares próprios de descanso.

²² Escrita na língua Pupŷkary/Apurinã para nomear o que o kariwa chama pajés/xamãs.

²³ Um poder dado por antigos *kusanaty* aos novatos. Deixarei as duas formas de escritas, ambas se referem à pedra dado aos *kusanaty*.

Essa forma de trânsito e comunicação tem nos ajudado. Os que não conseguem ouvir, ver e transitar, de lá os *Kusanaty/mÿty* trazem sempre boas ou más notícias, também trazem ensinamentos e curas para males que nos rondam.

Cândido (2016) explicita: “seu conhecimento lhes permite transitar em todas as vertentes pelas quais se move este povo, sem falar que seus poderes sobrenaturais permitem-lhes dialogar com os animais, com as plantas, com as rochas e com seres que habitam outros mundos”.

Recordo que antes, muito antes de surgir essa pandemia, os *kamyry*/espíritos falaram aos *kusanaty/mÿty* sobre tal doença, meu tio avó Juarez Apurinã nos alertou sobre isso. Aliás, não é de hoje que estamos esperando coisas piores, parentes de outros povos também foram avisados no livro *A Queda do Céu*. O parente Yanomami, Davi Kopenawa, já alertava através dos seus Xamãs – por meio dos sonhos – que foram avisados pelos *Xapiri*, sobre essa devastadora pandemia e outras doenças ainda no ano de 2015.

Os xamãs, como eu disse, não dormem como os demais homens. De dia, bebem o pó de *yãkoana* e fazem dançar seus espíritos diante de todos. À noite, porém, os *xapiri* continuam dando-lhes a ouvir seus cantos no tempo do sonho. Saciados de *yãkoana*, **não param nunca de se deslocar** e seus pais, em estado de fantasma, viajam por intermédio deles. **É desse modo que os xamãs conseguem sonhar com as terras devastadas que cercam a nossa floresta e com a ebulição das fumaças de epidemia que surgem delas.** Só os *xapiri* nos tornam realmente sabidos, porque quando dançam para nós suas imagens ampliam nosso pensamento (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 332. Grifo nosso)

Na cosmologia do povo *Pupÿkary*/Apurinã os *Kusanaty/mÿty* também têm poderes que podem ser compartilhados com seus pares em processo de iniciação.

Afinal, como se transforma em um *kusanaty/mÿty* na organização social do povo *Pupÿkary*/Apurinã? Para se tornar um *kusanaty/mÿty*, não pode ser qualquer um nem de qualquer jeito, não é uma escolha por afinidade, conchavo político ou compra de votos e propinas. Segue-se uma ordem milenar que vem dos parentes ancestrais, tudo ordenado por *Tsura*. Deverá ser escolhido ainda no período de gestação. Tal escolha pode se esclarecer por meio de um sonho ou algum tipo de sinal, percebido antes do nascimento, eventos ocorridos primeiro no mundo invisível para depois chegar ao visível. Destaco que somente os meninos são separados para ser *Kusanaty*, as meninas não entram nesse processo cultural do povo *Pupÿkary*/Apurinã. O futuro *kusanaty/mÿty*, ao chegar a uma certa idade também passa por um batismo pelo *kamyry* (espírito *do kamatxy*) Esse batismo é o processo de separação, todos da aldeia já sabem quem será o futuro *kusanaty*.

Sabemos que somente os homens escolhidos assistem ao ritual de batismo, as mulheres não veem esse batismo, são afastadas desse processo uma vez que o *kamyry* é muito poderoso e podem acontecer coisas ruins com a mulher, até mesmo morte. O escolhido a *kusanaty* deve chegar pudico ao início da fase que o *kariwa* chama adolescência – nós o nomeamos de *hātakury* –, o escolhido não pode ter mantido relação sexual. O futuro *kusanaty/mỹty* fica na mata por um período de até três meses, numa temporada de aprendizado e testes para receber os poderes em formas de pedras chamadas de *Arabany* dados pelos seres viventes encantados das florestas. Eles já foram os *kusanaty/mỹty* em vida, estão do outro lado no mundo invisível dos encantados e podem andar em nosso meio em forma de animais, se assim desejarem.

As pedras são muito poderosas para os *kusanaty*, ficam escondidas no seu corpo. Para recebê-las é necessário superar o medo, como destaca o parente Pupỹkary Alan Miguel Apurinã.

Um dos grandes objetivos dessa etapa é **de ensinar a controlar o medo**, pois este fator é muito crucial para decidir se você merece ou não adquirir poder (pedras xamânicas) Arapani que decide a cura, enfermidade, vida e até a morte, principalmente nas alterações relacionadas a fenômenos naturais, como fortes tempestades e furacões. **Pedras que são inseridas no corpo do futuro pajé, que são entregues por intermédio das grandes figuras que representa um forte pajé, (jiboia) e (onça pintada) ou por outro ser Xamânico da floresta, pois Kyāty Hākyty existem diversos, mas os citados são centrais neste processo** (ALVES, 2018, p. 43. Grifo nosso).

O *kusanaty/mỹty* aprendiz fica durante esse tempo comendo alimentos dados por outros *kusanaty* ou anciãos. Nem todos os alimentos são permitidos, pouquíssimos tipos de peixes, beiju e outros, a alimentação é muito restrita.

O iniciado toma *awyry* (aspira) e mastiga folhas amargas, o *Katsupary* dado por seu guia. Como explica Schiel:

(...) na iniciação do pajé, o primeiro passo é passar meses na mata jejuando ou comendo muito pouco e mascando katsoparu. É, então, na própria folha amargosa que a sua primeira pedra se apresenta” (SCHIEL, 2004, p. 86).

Temos dois tipos de *kusanaty*: os bons, que fazem curas por meio das plantas; ou do *awyry*, ou que veem o futuro por meio de sonhos; e os ruins, aqueles que praticam a maldade, causam doenças e até a morte.

O *Awyry* é um dos mais poderosos componentes para cura e outros fins usados pelos *kusanaty*. Somos conhecidos também por povo do *awyry*, pois somos o único povo que produz

awyry verde, totalmente natural. Mas afinal o que é *awyry*, para que serve, como é feito, em que circunstâncias é usado e como se usa?

Figura 05 – *Awyry* e aruá, recipiente de guardar *awyry*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição de imagem: Duas fotos lado a lado. À esquerda, uma massa verde. À direita, quatro recipientes na vertical, sobre fundo colorido. Os recipientes têm penas verdes nas pontas de cima, ligados a pequena concha alongada.

Awyry é como nomeamos o que o *kariwa* chama de rapé, o pó medicinal que antigamente era de uso exclusivo dos *kusanaty* e dos *kiumanhitxi*. Os *kusanaty* usam para curar. O *awyry* é formado a partir da folha da planta nomeada de *awyry* e cinza de casca de plantas que nomeamos de *acutanta/cutanta*. Depois um processo de desidratação e maceração das folhas, obtém-se um pó verde que é medicinal. Armazenamos esse pó em um *Mekaru*, como representado na imagem acima. Cada *Pupÿkary/Apurinã* leva o seu *Mekaru* para todos os lugares a que percorra. Para aspirar o *awyry* usamos o *mexicanu*, um canudo que pode ser feito de osso de gavião, jacu e outros animais. Pode também ser feito das folhas da palmeira de marajá²⁴. Objeto de uso individual, geralmente a ponta dos *mexicanu* é finalizada por um acabamento com cera de abelha.

Kyynyry/Xingané: Os homens e as mulheres de nossa linhagem, assim como todos os povos indígenas, fazem suas festas e danças, todas elas sempre ligadas à natureza e a animais que nela habitam.

Chamamos essa festa de *kyynyry/xingané*. São os pajés que iniciam, pois, estes que estão ligados com os seres da terra e do divino, visível e do invisível, por serem eles que alteram alguns fenômenos inexplicáveis (ALVES, 2018, p. 48).

²⁴ <<http://www.florestaaguadonorte.com.br/palmeiras-da-amazonia/marajá/>>.

Essa festa é para confraternizar, pactuar e reafirmar laços, além de celebrar a vida e morte. São convidados parentes de todas as aldeias, de perto e de longe, para participar do *kyynyry/xingané*. Esses convites são feitos meses antes da culminância da festa: “Também os Ipuriná têm as suas danças de animais, nas quais, entretanto, não se usam máscaras. Na dança da cegonha (yabaru?), os dançadores da frente levam na mão figura de cegonha talhadas em madeira, todos imitam o passo da ave.” (EHRENREICH, 1948 [1891]).

Recordo de uma conversa na casa do *Āutyti/Cacique Umanary* falando que, ao construir esses pássaros em madeira, caso algum quebre durante a construção ou após a nosso *Kyynyry/Xingané*, o dono morre no intervalo do ano. Após a festa, esses pássaros entalhados em madeiras são guardados num *kutary* e não é permitido alguém mexer ou manusear que serão entregues ao rio ou a mata.

As roupas tradicionais são saias de fibras de árvores ou de juta, confeccionadas pelas mulheres da aldeia, todas trazem em suas mãos palha da palmeira de buriti e ramos de árvores. A tradição das saias e palhas de *kinharina* (buriti): alguns *kiiumanhitxi* destacam a importância na nossa cultura de pedir permissão ao dono (*kinharina*) para tirar suas palhas. Tendo a permissão, os usuários das palhas ficam sob a proteção do *kinharina*. Está guardado pelos encantados, para que posteriormente não fique adoentada do corpo e alma, protegido de flechadas certeiras. Na cabeça usam seus cocares feitos de penas de papagaios, araras e outros pássaros, de penas coloridas que podem ser de vários tamanhos, ou se usa também uma pequena tira na testa, de couro de onça, de gato-do-mato, ou de cobra. Os corpos são pintados com tintas naturais. Esse assunto será trabalhado no tópico dos grafismos. No pescoço, os homens usam grossos colares feitos da semente de tucumã. As mulheres também usam seus adornos com penas que podem variar em brincos, prendedores de cabelo, colares finos de semente de tucumã. Durante a realização do *Kyynyry/Xingané*, os cantores são uma das peças principais dessa engrenagem, são eles que entoam manifestações desse e de outros mundos, expressam o vivido, ou sonhado em suas cantorias, também trazem à memória aqueles que um dia estiveram conosco. Os cantores trazem conhecimentos em suas músicas, que receberam em sonhos para transmitir ao povo.

Ao início da festa, os anfitriões e visitantes, com suas armas empunhadas em mãos, falam na língua *Pupŷkary* entre si. Conversam contam sua linhagem, falando dos feitos do seu clã. Essa apresentação também é uma forma de saber se o grupo ali presente não se trata de

kamyry disfarçados de parentes. Alguns troncos contam que muitas festas terminaram em mortes.

Antes de iniciar a festa, dois grupos, ambos fortemente armados com seus arcos com flechas e bordunas, vindos de lugares diferentes, irão se encontrar no meio do terreiro para a realização do chamado “Corta *Sãquyry*”, quando, neste momento, cada *Tuxaua* de seu grupo expressa toda sua ira e proferem palavras ofensivas, para o grupo adversário para ver quem é o mais forte. Neste exato momento, cada um fala o nome do pai e do avô para todos saberem de qual família pertence, suas relações de parentescos. E no apogeu do debate, o *kusanaty* passa o comando para as duas lideranças para tomar *Awyry* na sua mão, então os dois guerreiros *tuxauas* dão as mãos de amigos e selam a paz, se abraçam depois. Vale a pena salientar que nem todas as vezes, esse encontro acabava em festas, pois os mais velhos contam que em algumas ocasiões terminavam em violentas lutas. Após o aperto de mãos, os dois direcionam-se ao centro do terreiro para dar início à festa. O cerimonial é somente concluído no terceiro dia pelo amanhecer, bem como todos apreciam o nascer traduzido no *Atukaty* (sol), onde a relação do homem com a natureza estará sempre presente no povo Apurinã (ALVES, 2018, p. 48-49).

As festas são sempre repletas de muitas comidas e bebidas, principalmente dos vinhos não alcoólicos de frutas e também o *iumiãary/caiçuma* (vinho de mandioca), além de muita carne e peixe “moqueado” (assado na folha).

Comidas e bebidas: como os demais povos indígenas habitantes da floresta amazônica, a maioria da nossa alimentação ainda provém de nossas florestas, rios e barreiros, e dos comércios, já que nossa alimentação mudou desde o período de invasão de nossas terras e vidas.

Com o processo de colonização imposto, os invasores trouxeram seus modos de ser e de ser alimentar juntamente no pacote, os alimentos que meus parentes ancestrais não conheciam como sal, açúcar, óleo, enlatados entre outros. Isso não significa que deixamos de lado os alimentos naturais retirados e extraídos da natureza, tudo oferecido pela mãe terra.

Alimentos que chamo de tradicionais, por pertencerem aos modos culturais típicos do povo *Pupÿkary*. Os alimentos compreendem larvas, formigas, peixes, lagartas, carnes de animais silvestres que chamamos de caça. Farei uma breve apresentação e explicação usando fotos para situar o leitor na diversidade alimentícia do povo *Pupÿkary*, que não significa que não seja de todos os povos indígenas.

Figura 06 – *Upu*²⁵ assado na folha de sororoca. Farofa de *Upu*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Registro em 2018.

Descrição de imagem: Duas fotos. À esquerda, sementes marrons em uma massa branca estão sobre uma grande folha com aspecto molhado. À direita, numa cumbuca, farofa com pedaços brancos com ponta marrom.

O *upu* trata-se da larva da palmeira de buriti. Assim como para o uso da palha, também há uma negociação espiritual para a extração do *upu* da palheira. Após a retirada das larvas, elas são limpas e colocadas para assar nas folhas de sororoca. Deixam-nas bem acomodadas nas folhas para, quando forem ao fogo, não queimar. Após assadas, coloca-se farinha *puba*²⁶ e estão prontas para consumo. Do mesmo modo, come-se a formiga *katxityky* (tanajura ou içá). Alimentamo-nos de tudo que a natureza oferece, insetos, animais silvestres, peixes e etcetera, retirando da natureza somente o necessário para o consumo.

Quando há *kyynyry* (*xingané* ou festas), geralmente os pescadores são acompanhados por um *kusanaty* que lhes indica o quanto pescar, explica o parente em sua escrita.

(...) a importância da presença dos *kusanaty* neste rito. Para que o *kyynyry* seja realizado, acontece a pescaria com *tingui* sob a luz dos acordos sociais locais, a qual, entre outras coisas, desconstrói percepções errôneas que o mundo não indígena tem a respeito do *tingui*. Durante a pescaria, o *kusanaty* não entra na água; ele fica sempre calado, observando sentado na margem do *igarapé*. Quando a pesca se inicia, ele orienta os demais, dizendo: “Quem pegar o primeiro peixe deve assoprar três vezes na boca dele para a pescaria ser produtiva”. Quando ele percebe que já foi pescada a quantidade de peixes suficiente para alimentar os convidados, imediatamente pede para encerrarem. Em seguida, o *kusanaty* adentra a floresta e cospe três vezes em “X” na direção em que o sol nasce. A partir desse momento, cessa o efeito do *tingui* sobre os peixes e tudo volta ao normal (CÂNDIDO, 2019, p. 76a).

²⁵ *Upu* – nome dado às larvas da palmeira de buriti.

²⁶ Farinha de mandioca fermentada por vários dias. Após pronta, fica bem grossa e tem um cheiro muito forte.

A pesca indígena não é predatória. Depois que já se tem a quantidade necessária, o *kusanaty* ordena que pare. Certamente, nesse lugar em que foi pescado, não se repetirá uma nova pesca até que novos peixes tenham crescido. Os Pupÿkary fazem o que *kariwa* chama de manejo, um cuidado para não extinguirem as espécies de peixes e os animais silvestres.

Figura 07 – Alimentos tradicionais Pupÿkary



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição de imagem: Três fotos. À esquerda, fôrma retangular e comprida com alimento grelhado, ao lado de fôrmas redondas com quatro porções de um alimento amarelo e um líquido viscoso cor de vinho. Na foto do centro, seis montes de farinha branca estão em uma superfície preta de cerca de dois metros, com laterais de madeira erguidas. Duas pessoas de vestido estão na lateral, uma das pessoas toca o monte de farinha e sua mão está roxa. Na foto da direita, uma cesta de palha está forrada por uma folha verde e com uma massa branca ao centro.

Posteriormente à caçada e à pesca, cabe às pupÿkaru também os preparos de alguns alimentos. Dentre eles podemos citar os beijus preparados com a *iumiãary*/mandioca/aipim/macaxeira ralada e/ou mandioca-puba, os *kumery*/beijus podem ser o comum ou em forma de bola. Os beijus, após prontos, são guardados num *kutary*/paneiro. As pupÿkaru também preparam os vinhos/sucos não alcoólicos, como *kumiiãryã* (caçuma), *tsapyrykÿã* (açai), *kinharÿa* (buriti), *kyparyã* (vinho de batata), *mutupê* (vinho de cará), *txiparyã* (vinho de banana), entre outros. Há também uma farta quantidade de frutas silvestres da floresta amazônica, dentre as quais se citam *uiraiia*/bacuri, *akanhi*/piquiá, *aÿty*/uxi, *ÿkawary*/tucumã, entre outras.

Pinturas corporais e artesanatos: as pinturas corporais são muito usadas em nossas tradições culturais. Pintamo-nos para festas e havia muitas pinturas quando meus parentes ancestrais saíam para as *neenanatxi* (guerra). Essas pinturas e traçados são o que os não indígenas chamam de grafismo.

Expressam muito mais do que o olhar superficial pode ver, apontam para nossa identidade e modos culturais na nossa ancestralidade. São sinônimo de força, algo que não dá para explicar através das palavras, mas passa pelo campo do sentir.

Figura 08 – Pinturas corporais do Xutuiiu



Descrição da imagem: vista das costas desnudas de uma pessoa com grafismo pintado. A pessoa tem pele de tom marrom-claro. O grafismo é uma coluna de três losangos laranja contornados em preto e com triângulos nas laterais. Alguém aponta o dedo indicador no losango laranja de baixo.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Registro no ano de 2021

Ressalto que cada povo tem seus modos únicos de se representar através das suas pinturas. A pintura corporal representa nossas escritas que, muito antes da invenção da escrita convencional, já usávamos para nos comunicarmos, uma forma de entendermos e sermos entendidos. As pinturas corporais também são usadas para proteção, um escudo cujos reais significados só nos entendemos e, também foram muito usadas em tempos passados para nos marcar para as guerras.

Os corpos pintados simbolizam animais poderosos que também já foram *kusanaty*. A pintura também representa a qual clã que pertencemos.

Os grafismos são traçados com a tinta do urucum, do jenipapo e da *atykawa*, traduzidos nas malhas da *hākity* (onça pintada), do *xutuiiu* (jabuti) e da *kyāty* (cobra jiboia) etc. Essa última é mais indicada para as mulheres e, as demais, para os homens. Entre seus muitos significados, tais pinturas indicam o grupo clânico ao qual a pessoa pertence, o que ela pode ou não comer e com quem pode se casar (CÂNDIDO, 2019, p. 76b).

Para marcar nossos corpos, extraímos duas tintas de plantas. Usa-se tinta de cor escura, extraída do *ymamary* (jenipapo), que fica no corpo aproximadamente dez a quinze dias até sair totalmente. A pintura com *ymamary* é feita com um talo de palheira, de forma que o “pintor” precisa ter mãos firmes para os traços saírem simétricos e alinhados. Para aplicar usa-se um espinho de tucumã por serem bem grandes e finos. Outra tinta muito usada é extraída do *apÿkyry* (urucum) que dá a cor em vermelho nos corpos e rosto. Essa é mais fácil de retirar do corpo

depois das festas. A pintura em vermelho, muitos *kiiumanhitxi* (troncos) explicam que serve de proteção espiritual para afastar os *kamyry* mal-intencionados.

Figura 09 – Anéis, colares de tucumã e jarina. Mekarú.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Registro no ano de 2018.

Descrição de imagem: Três fotos. À esquerda, dezenas de anéis pretos com desenho de linhas brancas. Na foto do meio, cinco colares pretos com pingente e detalhes em laranja e branco. Na foto da direita, a palma da mão de alguém, coberta por um pó verde ao centro, segura um objeto cilíndrico e claro.

Também reproduzimos traçados e pinturas em artesanatos, que estão representados em forma de pulseiras, anéis, colares, panelas de barro, nos kutary, no tipiti, peneiras e outros objetos.

Medicina do povo Pupÿkary: Por ser um povo que aprende muito com a mãe terra – de tudo que ela nos dá fazemos bom uso – sabemos que a maioria dos remédios da farmácia do *kariwa* tem base nas plantas, nas ervas medicinais que meus parentes ancestrais e outros povos indígenas já usavam há milênios, mas nossa medicina não é reconhecida pelos não indígenas. É sempre taxada como senso comum, como invenções, pajelanças e outros adjetivos depreciadores. Os nossos saberes ancestrais não são considerados por ocasião da *atxika* (cura).

O papel das plantas medicinais nas nossas comunidades perpassa por questões históricas, culturais e ambientais. Somos usuários assíduos das plantas medicinais em forma de chás, garrafadas, xaropes/lambedores, banhos, dentre outros. Assim, combatemos inúmeras doenças e principalmente esse perigoso vírus causador da atual pandemia em nossas terras, evitando muitas mortes, em especial das “enciclopédias” vivas, os nossos troncos/anciãos e anciãs.

Meus parentes ancestrais sobreviveram a inúmeras doenças trazidas pelos *kariwa* desde o processo de invasão, muitas perdas por inúmeras doenças que não conhecíamos, mas que não nos dizimaram já que os mais velhos se valeram dos chás para sobreviver. Minha *akyru* foi uma das sobreviventes das doenças que os brancos trouxeram aos Pupÿkary. Ela aprendeu chás, remédios – com os pais dela e outros mais velhos – que permitiram a cura da pesquisadora que lhes escreve. Fui curada de uma doença chamada coqueluche, graças à sabedoria ancestral da minha *akyru*. Ela fez um “lambedor” com umas pequenas frutinhas que nascem na mata, com isso curou-me e a outras duas irmãs já “grandinhas”. Sem a sabedoria ancestral da minha *akyru*, certamente teríamos morrido, já que perdemos uma irmã para essa terrível doença. Ela tinha apenas sete dias de nascida, quando foi acometida por essa tosse. As lembranças são nítidas. Quando começava a tossir corria para perto de um adulto para não morrer sozinha e sem ar, uma sensação que nunca esqueci.

Assim como da coqueluche, também fui curada pela minha avó da leishmaniose²⁷. Feridas cutâneas e da mucosa horríveis. Antigamente não tinha cura – ao menos para os pobres que viviam no meio da floresta amazônica. Mais uma vez a medicina Pupÿkary/Apurinã me curou, porém, ainda hoje carrego as marcas de uma grande ferida no meu corpo. Segundo a minha mãe, era possível ver meus órgãos internos, já que esta estava localizada na barriga. Minha irmã também foi picada pelo mosquito que causa a leishmaniose e a ferida ficava localizada na perna. Nossa *akyru* usou novamente a medicina Pupÿkary para nos curar, mas dessa dor eu não lembro.

As parteiras também são assíduas usuárias na medicina do povo Pupÿkary/Apurinã. Minha *akyru* foi uma exímia parteira, estava com minha mãe no dia em que eu *awapãka* (nasci), fez o parto das minhas irmãs e de todos os recém-nascidos da vizinhança onde vivíamos.

Aiku/casa: as casas de moradia passaram por vários modelos. Inicialmente, antes do período de invasão e apagamento, as casas eram muito diferentes do modelo atual. Nela habitavam várias famílias, como explica o etnólogo alemão Paul Max Alexander Ehrenreich, em viagem ao Rio Purus.

As suas cabanas (*aíku*) ficam sempre a uma boa distância do rio, no seio da mata e são construídas sobre terreno elevado, nalgum ponto bem escondido. Raramente uma comunidade de aldeia conta mais de seis ou oito famílias, que, em regra, moram em duas cabanas grandes. No espaço que separa estas habitações encontra-se a roça. A

²⁷ <<https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/doen%C3%A7as-infecciosas/protozo%C3%A1rios-extraintestinais/leishmaniose>>.

"aldeia" por mim visitada no Rio Âcimã consistia até de uma única cabana comunitária, excelente espécime de sua categoria. Quanto à elegância, solidez e construção engenhosa, representa talvez tipo mais perfeito de construção indígena até hoje encontrado na América do Sul (EHRENREICH, 1948 [1891] p. 112).

Durante uma das conversas com duas anciãs, falam desse modelo de casa, como viviam no “centro”; ou seja, viviam em famílias em meio a floresta. Relatam ser bem alta a casa e fria, não passava calor, tinha um traçado muito especial na palha. Uma casa feita com muita habilidade, cuja construção admirou o próprio etnólogo, acostumado a visitar outros povos (EHRENREICH, 1948 [1891]). Quanto à elegância, solidez e construção engenhosa, representa talvez tipo mais perfeito de construção indígena até hoje encontrado na América do Sul.

Figura 10 – Casa dos parentes ancestrais.



Fonte: EHRENREICH, 1948 [1891], Prancha XIV²⁸.

Descrição de imagem: Ilustração em preto e branco. Em meio a árvores altas e de tronco fino, se estende uma oca com cerca de 20 metros. Na entrada da construção estão cinco pessoas indígenas.

Em relação à moradia dos dias atuais, segue os padrões das casas dos não indígenas, casas construídas em madeira, com as divisões de sala, cozinha, quarto. Esse modelo segue o padrão do colonizador e das construções dos migrantes vindos do Nordeste para a região amazônica, os nomeados seringueiros. Geralmente são casas bem acima do chão para evitar que seja alagada em tempos de inverno, no período de cheias do rio Purus e seus afluentes. Quanto mais próxima à aldeia for da cidade, mais as casas imitam os modos dos brancos de

²⁸ <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio:ehrenreich-1948contribuicoes/ehrenreich_1948_contribuicoes.pdf>.

habitar. Há também as casas de paxiúbas, modelos simples e bem rústicos. Modelo de casa absorvido pelo modelo das casas dos seringueiros, ainda no período do auge da borracha.

Nomes Pupÿkary, dentro e fora da cosmologia sobre nomear e ser nomeado: começo esse tópico sobre o nome, mas o nome de outro povo. Isso para exemplificar que todos temos nomes independentemente. Indicam a qual povo ou nação se pertence, lugar e território em que nascemos. Mesmo assim, os nomes na língua indígena não são aceitos pelos *kariwa*. O parente Davi Kopenawa expressa – em uma entrevista publicada no site do Instituto Socioambiental (ISA)²⁹, durante as filmagens da campanha #PovosDaFloresta (2019) – “O ‘pouco índio’ está protegendo todo o planeta”. O parente destaca como se quer chamado, ele rebate o apelido pejorativo de índio e caboclo, como destacado no trecho a seguir:

Vou primeiro apresentar **quem eu sou: não sou caboclo, sou Yanomami. Também não sou “índio”, sou Yanomami**. Moro dentro da Amazônia. Sou nascido e crescido lá. Conheço tudo da floresta.
Vocês entendem minha língua? É por isso que vocês não conhecem meu povo. Não conhecem os povos indígenas no Brasil. Porque o governo não indígena, ele não se considera amigo do “índio”. **E então vocês não conhecem a nossa língua, a nossa fala. Só por nome. Agora a raiz... Até hoje vocês não conhecem** (FRANCO, 2019, s/p).

A fala do parente Yanomami é tão certa como uma flecha, ou seja, somos povos e temos nome, é por esse nome que desejamos ser chamados. Se não sabe o nome dado pelo povo nem ao menos o nome do povo, diga apenas indígena e deixe que a pessoa se apresente. Não tente nomear se não estás apto para isso. Entretanto, parece que o nome dado por nossos *kiiumanhitxi* (troncos) pouco importa aos *kariwa*. Só servem para estes os nomes colocados no papel do cartório deles.

Ainda hoje nas aldeias do povo Pupÿkary/Apurinã há muitos nomes de cartório ligados à influência da igreja. Meu pai, tios e tias, todos têm nome de “santos” da igreja católica. Aprofundar-me-ei sobre o tema da igreja em terras indígenas adiante. É comum em um evento que envolva muita gente do povo reunida encontrar muitos Franciscos, Antônio, Marias, entre outros “santos”.

Não aceitamos esses nomes, eles não nos representam, chamamos cada um pelo seu nome indígena. Desde o nascimento sempre tivemos e reconhecemo-nos pelo nome Pupÿkary/pupÿkaru. Aliás, quando vemos ou encontramos um parente pela primeira vez, são justamente os nomes que permitem (re)conhecer a qual clã pertence, quem são e onde estão

²⁹ <https://pib.socioambiental.org/pt/Dizem_que_a_Terra_Yanomami_%C3%A9_muito_grande>.

seus *kiiumanhitxi*. Por isso, iniciei a carta aos leitores me identificando e apresentando minha família, para que todos saibam quem sou, de onde vim, a que clã pertença.

Já experienciei alguns episódios no mínimo irritantes e constrangedores devido ao nome. Ao falar meu nome de pupỹkaru, já ganhei o “nome” de “índia do Paraguai”, isso em pleno abril indígena – mês em que algumas instituições, em especial as de ensino, promovem palestras, seminários, filmes e outras formas de conscientização referentes aos povos originários desse país. Tomei uma atitude em relação ao colega com uma conversa bem franca e esclarecedora. Após esse episódio, entrei em contato com o polo da Funai da região onde minha família habita e solicitei formalmente meu Registro Nacional Indígena (RANI)³⁰, expediente de que nunca precisei, principalmente para meus familiares nas aldeias em que habitam. E quando o papel não for mais o suficiente, teremos que andar com os ossos dos parentes nas bolsas para justificar a ascendência indígena, através do DNA? Triste realidade a nossa.

Ah, mas não tenho cor de “índia”? E agora? Nasci sem cor de “índio”? Parece que nascemos numa aquarela, cada cor um significado. Destaco que, no início da exploração do rio Purus, os viajantes já registravam Pupỹkary de dois tipos, os brancos altos e os menores como descrito no excerto a seguir:

Também entre os Ipuriná encontram-se indivíduos que não se distinguem dos europeus meridionais no que se refere à regularidade dos traços e a coloração clara da pele. Êsses em geral também se caracterizam por uma estatura bastante considerável. A maioria, entretanto, é de estatura menor e atarracada e de constituição vigorosa. Êste tipo, mais grosseiro e marcado por forte braquicefalia, apresenta a face baixa e larga, as arcadas zigomáticas salientes, a testa estreita e fugidia, os olhos distantes um do outro e de fenda um pouco oblíqua, e o nariz fortemente arqueado, de ponta um pouco pendente (EHRENREICH, 1948 [1891], p. 110).

Mesmo antes dos “casamentos” com não indígenas vindo da região nomeada de nordeste, como é o caso do meu avô, já era possível encontrar relatos de alguns do povo de pele clara. Não tenho base para esmiuçar essa discussão sobre cor, estou narrando a experiência de minha família. A anciã parente de sangue moradora na aldeia Camicuã, quando me viu pela primeira vez, depois que me identifiquei através dos *meus troncos* velhos, minhas raízes familiares, ficou um bom tempo me observando em silêncio, depois disse: “você parece muito com finada Lídia”. Segundo ela, além da cor, a altura também características bem parecidas com minha bisavó. Saber disso é muito orgulho para mim. Não se fazem necessárias

³⁰ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>.

justificativas ou explicações neste sentido fenotípico, mas informo que há sim indígenas brancos, se é a cor que importa.

Outro fato bem desgastante sobre nome foi minha participação junto a dois grupos de pesquisa de renome no cenário nacional, no ano de 2020. No primeiro encontro me apresento com meu nome indígena identificando o povo, localidade e nome, houve várias dinâmicas durante o encontro, e minhas falas sempre voltadas à minha experiência e vivências de indígena. No segundo encontro pedi para entrar na reunião, fui aceita e justamente após ser aceita, surgiu uma pergunta no grupo, “há um nome Kamara Kymiu, quem é?”, prontamente respondi sou eu, esse é meu nome. Ou seja, você não pode usar nome de indígena, é preciso constranger-te em um imenso grupo, somente para chamar atenção porque havia um único nome diferente lá, mas, se fosse o nome de um europeu, será que a professora também chamaria a atenção? Mediante a esse fato, é possível chegar à seguinte conclusão: abrem-se vagas na academia para graduação, pós-graduação, porém não “se abrem” as cabeças e os entendimentos.

Os nomes sociais são aceitos na Plataforma Lattes, nas escolas e até no Facebook. Entretanto, a partir do momento em que você assume sua identidade indígena e usa o nome dado pelo seu povo, passa a ser malvisto. Alguns *kariwa* querem te embranquecer, querem a qualquer custo “segregar” você do contexto.

O que representa usar esse nome indígena? Para uma *pupŷkaru* representa muita coisa, representa sua ancestralidade. Significa dizer que ainda estamos aqui, continuamos na resistência, jamais seremos submissos às amarras impostas pelo colonialismo e eurocentrismo, temos o direito de sermos nós mesmos. O nome traz junto a minha ancestralidade, algo inenarrável, é um rico privilégio estar aqui, e para eu usufruir dessa garantia, muitos morreram e outros estão nas lutas, isso não pode ser esquecido ou apagado.

Junto ao meu nome também deixo um legado aos meus filhos, netos e toda geração vindoura, para que eles não percam suas raízes, suas identidades e nossos modos culturais. Lembrar que os troncos ancestrais sempre estão e estarão conosco, que nada nem alguém conseguem nos tirar isso e, onde quer que estejamos, sempre seremos guerreiros e guerreiras *Pupŷkary/pupŷkaru*, que as nossas flechas foram substituídas pelas canetas, e com elas escrevemos as histórias de vida, sem precisar da interlocução e mediação do não indígena, queremos parceiros que caminhem conosco nessa caminhada.

Religião/igrejas nas aldeias: nesse tópico abordo como as igrejas se instalaram dentro das terras indígenas e também trago para a esteira da discussão a não aceitação da religião do *kariwa* por parte dos povos indígenas.

Os povos indígenas tiveram suas primeiras experiências com os deuses do branco desde a sua chegada, mas as experiências foram à força, à base de violência física, psicológica, tudo imposto. Interação que merece destaque de um capítulo todo, o próximo, o número II.

A intencionalidade da cruz de madeira foi atingida pelos “santos” catequizadores. Depois de tanta persistência finalmente conseguiram seus intentos. Parte dos povos indígenas aceitavam e acreditavam no deus dos colonizadores. Agora os sem alma e pagãos podiam chegar ao “céu” do colonizador, talvez lá sejam tratados como iguais ao *kariwa*; mas nem todos aceitaram, nem ainda aceitam na passividade apresentada por aí. Houve e ainda há uma forte aliança de desconstrução do processo de catequização, a começar pelo desbatismo desde o período do Brasil colônia. Ainda que muitos parentes se renderam ao cristianismo, não significa que todos comunguem da crença cristã.

O modelo evangelístico daquele período insinuou-se cheio de comparações, aquilo que não fosse costume eurocêntrico tornava-se pecado para eles. Pecados que geraram castigos e até mortes. Indagando sobre os mandamentos que os “santos” padres traziam consigo, o que realmente eles obedeciam? Já que “amar ao próximo” e “não matar” não fizeram parte desse discurso. Hipocrisia houve e ainda há, nas organizações disfarçadas de igreja. Não tenho interesse em discutir por esse viés, mas me proponho a apresentar a não aceitação dos indígenas sobre o deus do *kariwa*.

No período colonial o ato de desbatizar, feito por alguns pajés, foi uma ruptura na homogeneização religiosa daquele período, mas isso foi pouco registrado pelos jesuítas, já que não queriam “perder a moral” e autoridades sobre os parentes ancestrais. Pregavam um deus carrasco castigando e internalizando a ideia de que todo mal acontecido a qualquer pessoa ou circunstância fosse atribuído aos castigos de deus.

Esse deus pregado pelos *kariwa* remonta ao período de ocupação do rio Purus e outros rios na Amazônia brasileira. Kroemer (1985) afirma que em 1898 foi criado um decreto de regulamentação, pelo governo republicano, em relação aos serviços de catequese e civilização dos índios. A ideia era assentar os “índios” em lotes, para que fossem convertidos em agricultores; então, após o ocorrido e a partir de 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos “Índios” (SPI), sendo os Pupÿkary/Apurinã submetidos a esse modelo.

Com todo esse povoamento, saque e ocupação de suas terras, meus parentes ancestrais ainda tinham que lidar com os “salvadores”, os “santos” enviados, em nome da “santa igreja”. Franciscanos, italianos, Venâncios entre outros. Era preciso salvar suas almas, “libertar” os não civilizados dos seus deuses, do seu modo de ser e viver. Tomando como rota o rio Purus, ocorreram muitas tentativas missionárias para tirar os povos indígenas do controle dos comerciantes, para “cair nas mãos” dos “salvadores”. Todas fracassaram, como:

- A primeira tentativa de catequizar os Paumari, Apurinã e Jamamadi, na Missão São Luiz Gonzaga (1854-56), do Frei Pedro da Ceriana, às margens do Lago Arumã, no Purus, fracassou pela intervenção dos regatões junto ao Presidente da Província;
- Em 1877, os franciscanos italianos, Venâncio Zilocchi e Matteo Canioni, iniciaram tentativas de catequizar os Jamamadi e Apurinã. Instalaram a missão ‘Imaculada Conceição no Rio Purus’, à margem do Mamoriá-Mirim (Mamoriazinho), mas logo encontraram um concorrente pela dominação dos índios, o comerciante Onório Carlos de Oliveira, que explorava os Jamamadi do Igarapé Mamoriazinho e os Apurinã do Rio Sepatini, na extração da borracha. O projeto dos freis fracassou após menos de dois anos;
- Em 1879, os franciscanos fundaram outra missão, desta vez no Rio Ituxi (Nossa Senhora da Conceição do Rio Ituxi) e, tentaram atrair principalmente os Apurinã e Paumari mas, depois da retirada dos missionários em 1881, os índios também abandonaram o lugar;
- Outra tentativa fracassada de catequese foi a ‘Missão Hyutanahã’ de protestantes ingleses, iniciada em 1870 e abandonada em meados dos anos 80 do mesmo século, a qual se dedicou ao trabalho com os Apurinã (SCHRÖEDER; COSTA, 2008, p. 32).

Fracassos iniciais por pouco tempo, já que os próprios escritos ao longo da história “registrada” pelo colonizador apontam a “catequização”. A dominação por parte da “religião” dos meus parentes ancestrais, era como se “saísse do fogo para cair na fogueira”. Mais um tipo de exploração, dessa vez pelos comerciantes e Igreja.

Em dias atuais podem-se encontrar várias igrejas evangélicas e não evangélicas dentro de algumas aldeias do povo Pupÿkary/Apurinã. Citem-se As Assembleias de Deus, Igreja Católica, e a igreja da organização Daimista, chamada Ayahuasca.

As pupÿkaru no movimento indígena: não poderia concluir esse capítulo sem falar das pupÿkaru. A ideia é apontar uma rápida trajetória histórica, localizando a mulher pupÿkaru em meio a tudo isso e, por fim, trazer à baila as articulações das pupÿkaru no movimento indígena.

Tenho como espelho minha *akyru*, meu exemplo de luta, de resistência e determinação. Ser mulher nesse país nunca foi fácil, sempre num papel de submissão e subalternização, o patriarcado sempre imperou quando o assunto é mulher.

Não tenho bases nem leitura suficientes para discutir essa temática à luz do feminismo ou de nenhuma outra nomeação, mas tenho os relatos e narrativas vividos, e experienciei com os meus pares; assim, tento apresentar timidamente um ensaio do feminismo indígena.

As coisas foram bem piores. As mulheres indígenas, desde o falacioso “descobrimento”, as cartas de Caminha já narravam os corpos das mulheres sensualmente, falam das formas arredondadas, limpinhas. Fico pensando que os “santos” padres apresentam na sua escrita um desejo, houve tempo para observar e detalhar os corpos nus das parentas ancestrais.

Relação entre Pupÿkary e encantado: como escrito anteriormente, priorizamos e vivenciamos a sintonia com a natureza. Ela conversa conosco, basta estar aberto a ouvir e entender. Um exemplo claro do que falo é a percepção dos animais, quando haverá grandes alagamentos, fortes chuvas ou longos períodos de secas, ou a fala dos encantados avisando sobre a pouca safra de castanha em um determinado ano. No ano de 2019, o cacique Umanary disse-me “que os espíritos da castanha avisaram que seria um ano de pouca castanha” e realmente a colheita foi pouca castanha naquele ano. Existem outras formas de avisos em nossas vidas, em cujos detalhes não me aprofundarei.

Para quem pensa que isso é coisa de “índio” que vive fantasiando e romantizando a natureza, é só ler a reportagem “Apesar de milhares de humanos mortos, animais sobrevivem ao tsunami”³¹, constatando que, após o tsunami no ano de 2004, pouquíssimos animais morreram na catástrofe. Pergunto, quem avisou? Como eles sabiam o que ia acontecer? Há explicações científicas para isso, mas todos concordam com que a própria terra avisa por diferentes formas. Há ainda aqueles que atribuem um “sexto sentido” aos animais. Outro exemplo bem claro são as formigas, elas sabem quando choverá e, se abundante, elas se mudam levando todos os seus ovos e filhotes para locais secos, essa mudança ocorre dias antes das grandes chuvas.

Nós, indígenas Pupÿkary/Apurinã, também sabemos quando as “coisas” acontecerão. Por exemplo, um verão muito intenso, ou tempos de copiosas chuvas que causam muitos alagamentos e, principalmente, a morte de um parente bem próximo. Há um pássaro cujo nome é *pawe* ou *coã* (acauã). Quando vários pássaros cercam a aldeia e começam a cantar triste e insistentemente, sabemos que parente irá morar/encantar na outra dimensão, no mundo invisível. A maioria dos não indígenas entende por superstição, folclore – os conceitos que inventam para justificar nossas narrativas – que eles chamam de “mitos” indígenas. Não entrarei

³¹ Cf. <<https://noticias.uol.com.br/bbc/2004/12/31/ult2363u1655.jhtm>>.

na questão do que é mito ou não para o não indígena, abordarei somente a perspectiva indígena a partir do entendimento dos meus *tutys*/troncos velhos Pupÿkary/Apurinã.

Figura 11 – Pássaro *pawe*/Coã/Acauã.



Créditos: Fotógrafo e biólogo Rafael Almeida.

Descrição da imagem: Vista próxima de um passarinho em um galho seco. O passarinho é branco, com manchas pretas em volta dos olhos e asas marrons. Ele olha em nossa direção com o bico semiaberto.

Dia da resistência: não precisamos de um dia específico, mas de respeito. É preciso lembrar que existimos diariamente, não é só na data do dia 19 de abril. A maioria dos povos indígenas dessa terra nomeada Brasil não usa o dia 19 de abril, mas o mês inteiro para denunciar as opressões sofridas com as diversas formas de apagamentos descritas durante o texto. Usamos essa data não para comemorar, mas para protestar e reafirmar a existência e a reexistência. Não para reexistir, pois nunca desaparecemos, mas no sentido de sobreviver com determinação, obstinação, perseverança, persistência e outros sinônimos que nos permitam continuar na luta diária por reconhecimento de direitos, já que sobre os deveres somos alertados todos os dias.

Não temos nenhum, mas nenhum motivo mesmo para comemorar essa data. Esse é mais um engodo do Estado para mascarar a “miséria” a que parentes são submetidos diariamente. Aliás, esse dia de “índio” não existe, é uma data que não representa os povos originários dessa terra. Como diz o parente Daniel Munduruku, “índio” é um apelido que nos colocaram.

Não sabiam como nos chamar e disseram que nós éramos os tais dos índios, porque erraram o caminho para chegar às Índias – essa conversa que todo mundo já conhece e que acabou determinando que os habitantes dessas terras se chamariam índios. Correto? E além de ser uma história mal contada, a palavra índio não significa absolutamente nada. Se vocês tiverem curiosidade de olhar num dicionário depois, vão descobrir que a primeira entrada do Aurélio, por exemplo, diz o seguinte: '**É o elemento químico nº 49 da tabela periódica**'. Fiquei tão feliz quando soube disso... [risadas no público] porque já era conhecido como preguiçoso, selvagem, canibal, atrasado... E agora, um elemento químico? Me senti orgulhoso, imagina. E essa

palavra descrita dessa maneira me suscitou outra questão: 'índio' não é radical de 'indígena'. Ela também não diz quem nós somos. Mas, com o passar do tempo, foi revelando o que as pessoas pensavam a nosso respeito. Esse termo é um apelido. E vocês sabem que não existem apelidos positivos. Todo apelido é uma negação. (...) ao colocarmos um apelido em alguém, afirmamos o que a gente acha do outro (MUNDURUKU, 2016, s/p³²).

A história mal contada repercutiu e continua repercutindo. Como já disse, fomos nomeados, renomeados, adjetivados, apelidados, ficamos sob tutela, temos donos. Não há respeito por nossa dignidade. É difícil sobreviver nesse país, é “matar um *hākity*/onça por dia”, sem perder a coragem para continuar lutando e resistindo.

1.3. A importância da pesquisa para o povo Pupŷkary

A presente pesquisa é de extrema relevância para o povo Pupŷkary/Apurinã, por ser os protagonistas desta escrita. Não escrevo para eles nem sobre eles e sim com eles, contando somente o permitido a dizer, já que nem tudo pode ser contado, existem coisas somente nossa, homem branco jamais saberá. Por mais que eu seja indígena, há um limite para o que escreverei. Afirmando que há muita diferença entre um pesquisador ou pesquisadora Pupŷkary/Apurinã e o não Apurinã. Podemos citar que mesmo o pesquisador *kariwa* (não indígena) tenha todas as leituras e ferramentas de pesquisa, mas ele escreve a partir do seu entendimento, dos seus modos de leitura. É ele quem nos nomeia e pensa que nos dá voz.

Entretanto, grande parte dos escritores ou pesquisadores não nos representa. Nós indígenas não estamos presos a amarras acadêmicas. Não digo que não seja importante, mas ao escrevermos sobre nós, trazemos para essa escrita a nossa ancestralidade, todos os modos de ser, viver e compreender o mundo. Quando escrevemos não sofremos atravessamentos, recortes ou interlocuções em nossas falas. Essa escrita vem do nosso lugar de *kenekuta*/escuta, já que tradicionalmente meus parentes ancestrais perpetuaram e muitos ainda perpetuam suas histórias de vivências pela oralidade.

Quando toda a escrita estiver pronta, apresentarei aos meus parentes, aos professores e professoras das aldeias pesquisadas e das não pesquisadas, também será apresentada em nossas assembleias. O que se pretende aqui é torna-la um estudo para os pares, mediante formações

³² “O ato indígena de educar(se), uma conversa com Daniel Munduruku” - Palestra realizada em 5 de julho de 2016, dentro da ação de difusão da 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post/3364>>.

continuadas. É preciso que todos e todas os/as Pupÿkary e pupÿkaru despertem o interesse em escrever, investir em suas formações. É preciso aprender a aprender.

A escrita também servirá de futuras formações aos docentes que trabalhem com indígenas com deficiência, já que é relativamente um tema “novo” na “velha” educação escolar para indígena. Muita coisa precisa ser feita, dita, construída, muitos caminhos, muitas pontas soltas e arestas que necessitam ser aparadas. Presencio e vivencio esse “tabu” de não falar sobre indígenas com deficiência nas escolas e fora delas. É preciso falar, “puxar a conversa” dentro desse contexto.

Precisamos também falar por nós mesmos. Registrar nossas *kenekuta*/escutas, guardar nossos ancestrais também no papel; assim como guardamos em nossas memórias, quando reproduzirmos as nossas memórias a eternizarem-se nos nossos textos.

Aos indígenas e não indígenas fica o convite para novas pesquisas, desde que o povo sejam os protagonistas de suas falas, que não sejam somente objetos de pesquisas. O pesquisar COM indígena, não para indígena.

2 CAPÍTULO II - DA EDUCAÇÃO INDÍGENA À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDÍGENAS - UM PERCURSO HISTÓRICO

Este capítulo está dividido em quatro partes, cuja finalidade é desenrolar o arcabouço histórico para compreensão do formato de escola “oferecido”, imposto, aos povos indígenas.

Na primeira parte deste capítulo trataremos da educação escolar indígena em tempos passados, no tempo presente e perspectivas para o tempo futuro, com uma breve explicação sobre o que é Educação no conceito indígena.

O segundo ponto do capítulo apresenta a educação escolar indígena pós-Constituição, com a pergunta sobre se é realmente para os povos indígenas. A escola que temos e a escola que queremos, esse tópico discorre sobre as legislações vigentes da escola para os povos indígenas, abordando alguns pontos de reflexão.

No terceiro tópico do capítulo trataremos do processo de exploração econômica, realizando uma abordagem sobre os contextos social, histórico e cultural, a partir de leituras e pesquisas sobre a Amazônia Ocidental, onde estão localizadas as aldeias e escolas objetos de estudo da presente pesquisa.

Por fim, o quarto tópico do capítulo trata da Educação escolar indígena no Estado do Amazonas. Descreve-se também as circunstâncias em que foram criadas as escolas estudadas, trazendo um retrato educacional, em aldeias no Sul do Amazonas, do povo Pupykary/Apurinã. Paralelamente a isso, aprofundar-se-á a análise de alguns conceitos necessários ao entendimento dos fatos e das questões até aqui apresentadas.

2.1 A educação escolar indígena em tempos passados, no tempo presente e perspectivas para o tempo futuro

O presente tópico traz à baila o processo educacional, desde o tempo da invasão até a Constituição de 1988. A presente grafia não foi escrita na intenção de agradar ou desagradar, traz o entendimento de uma doutoranda indígena, a partir de revisão bibliográfica de autores indígenas e não indígenas sobre a temática e de relatos dos meus parentes mais velhos que frequentaram as primeiras organizações nomeadas de escolas nas aldeias.

Antes de começar a falar sobre educação escolar indígena, é preciso fazer uma breve explicação sobre modos específicos de educação dos povos indígenas. Essa diferenciação é de fundamental importância para o entendimento dos tópicos posteriores que ancoram essa escrita, já que muitos pensam que o indígena sempre foi “primitivo”, seres do passado, os caricatos dos

livros didáticos, que não desenvolvem formas específicas de ensino e aprendizado. Essa palavra “educação” tomo emprestada da língua portuguesa para se referir aos modos próprios de ensino-aprendizagem que perduram por séculos entre os povos indígenas. Do mesmo modo assim procedeu o povo Pupÿkary/Apurinã. Na língua, há os vocábulos *Pupÿkary Sãkire* para o ato de ensinar, e para aprender, os vocábulos *wereka* e *kymatÿre*.

Como todos os povos originários dessa terra nomeada Brasil, antes da invasão dos *kariwa*, já exerciam a *wereka* com os nossos pares, e ainda praticam modos próprios de ensino e aprendizagem, valorizando o próprio coletivo. Esse modo singular de ser, *wereka* e *kymatÿre*, perpassa centenas de anos, sempre repassado por meio da memória e da oralidade de geração em geração, essa foi a principal arma para guardar as vivências e experiências através dos tempos. O modo de ensinar e aprender difere, consoantes as especificidades culturais de cada povo. Como dito inicialmente, não somos iguais. Por mais que tentem nos igualar, jamais conseguirão, pois cada povo tem seu modo de ser, de educar, de aprender, nossos modos são indissociáveis para cada cultura e identidade de povos.

A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. **O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão.** A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como a criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Têm-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem (MELIÁ, 1979, p. 2-3).

Os modos Pupÿkary/Apurinã de *wereka*/ensinar e *kymatÿre*/aprender culminam no jeito singular de ser e viver que os invasores não conseguiram apagar. Ainda mantemos nossa tradição, os nossos troncos velhos são a maior riqueza e sabedoria ancestral. Esses valores são transmitidos aos filhos, filhas, netos e netas, os quais seguem o processo.

Ainda hoje, podemos ver essa prática dentro da aldeia, os mais velhos ensinam aos mais novos. Essas atitudes são percebidas no período da “quebra de castanha”, nas pescas e nas festas em que não existe a ideia de falar que “isso é coisa de adulto”. Quando falo “os mais novos”, isso inclui crianças de tenra idade, pré-adolescentes e adolescentes da aldeia, ninguém é excluído. (...) tradição que ainda é mantida por todos (OLIVEIRA, 2018, p. 92).

Mesmo em tempos modernos essa prática de ensinar e aprender não mudou, não abandonaram as raízes. Ainda que submetidos a outros modos de ensino, certamente nada se compara com aprender direto da fonte, aprender com quem conviveu com os troncos velhos e com anciãos fortalece-nos. Como bem explica nosso parente Marcos Terena:

O conceito de ser educado sempre foi uma tradição indígena no seu habitat (ecossistema e cosmovisão), mesmo sem saber ler e escrever as mal traçadas linhas do alfabeto do homem branco. (...). A educação indígena era o fortalecimento da sabedoria, da língua, da cultura, da economia e da política daquele povo. A educação indígena tinha sua sustentabilidade na confiança do índio em si mesmo e no respeito mútuo, fosse ele uma criança, adolescente, jovem ou ancião (TERENA, 2003, p. 102).

Como já afirmado, todos os povos indígenas de algum lugar desse planeta têm suas formas peculiares de ensino. Essa é a educação indígena, não é a educação da escola do *kariwa*, mas é a educação para o fortalecimento de cultura e identidade, como já citado e expresso por Meliá:

Os sistemas indígenas pretendem produzir pessoas que sejam um **“bom Paresí”, um “bom Boróro”, um “Xavante autêntico”, com todas as suas características específicas.** (...) a convivência dentro de uma sociedade indígena mostra bem o contrário: que o índio está educado para o prazer de viver e que o seu ‘tempo de cultura’, dedicado a rituais, jogo ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalha para comer. O índio trabalha para viver (MELIÁ, 1979, p. 03).

Certa vez, estávamos em uma palestra no abril indígena. Quando falei sobre os modos de ensino e aprendizagem dos povos indígenas, atitudes similares evidenciam que para alguns a concepção de ensino/aprendizagem, a educação, só é possível na escola entre quatro paredes, desprezam e desvalorizam totalmente as outras formas de ensino-aprendizagem. É esse discurso apagador que está entranhado, com *ãakutsa* (raízes) profundas, nos ideais da sociedade envolvente. Se eles (*kariwa*) aprenderam e aprendem de forma única, isso não implica inexistência de outras formas de aprendizados. Considerando que no Brasil ainda há trezentos e cinco (305) povos indígenas, significa que ainda se mantem 305 formas de ensinar e aprender nomeadas de educação indígena.

(...) é importante ter em mente que a construção histórica da denominação genérica “índios” serviu para enquadrar a multiplicidade e admitir a incapacidade de reconhecer a diversidade das formas de vida e das diferentes formas e estratégias de apropriação dos processos de contato, mesmo com a intervenção da escola, planejada a partir de uma cosmologia europeia e instrumentalizada para a pacificação e a dominação dos povos (LUCIANO, 2011, p. 88).

Passamos para a educação escolar para indígenas, nesse modelo de escola para os “índios”. Esta escola aportou nessas bandas juntamente com as caravelas portuguesas, no tão famoso, intencional e conveniente “descobrimento” do Brasil. Todos que já frequentaram a escola apreenderam esse conceito na disciplina de história ou nas comemorações de 19 de abril, o “dia do índio”, que foi substituído, pela lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022³³, pelo chamando dia dos povos indígenas.

Sobre a educação escolar para os povos indígenas, a pretensão é esclarecer. Trazendo para a escrita recortes desde os tempos de invasão até os dias mais “calmos” – se é que isso existe – até a Constituição de 1988. Aproximadamente 488 anos de “convivência” com os *kariwa*. Talvez o leitor questione por que tantos detalhes aqui nessa escrita. Assim como já dito na introdução, a presente pesquisa também é instrumento de luta. É de suma importância que todos os parentes, em especial os Pupÿkary/Apurinã, conheçam como, quando e de que forma o modelo escolar atual chegou até os povos indígenas. Tudo começa com o famoso “descobrimento”, foi a partir dessa famosa e genocida palavra que milhões de povos indígenas foram dizimados.

Durante muito tempo os historiadores utilizaram a palavra descobrimento para explicar a chegada dos europeus às Américas. Entretanto, a partir do ano 2000, durante as comemorações dos 500 anos dessa chegada, o termo entrou em discussão. (...) Ora, o continente americano nunca esteve escondido, pois ali já viviam povos autóctones – sem entrar na discussão que desde a antiguidade existiam mapas que descreviam esse continente. Se usarmos a lógica de que os europeus não conheciam as Américas e por isso a descobriram, teremos que levar em consideração que os americanos também não conheciam a Europa e nem por isso ao saberem de sua existência declararam sua a descoberta (GOMES; ROCHA, 2016, p. 100a).

Como citado acima, os povos indígenas já habitavam essa massa de terra que posteriormente foi nomeada de Brasil. Essa nomeação foi exatamente para lembrar o primeiro produto saqueado e explorado pelos “descobridores”, justamente o Pau Brasil. O vermelho não foi só da tinta que se extrai da casca na nobre árvore, vermelho também remete à cor do sangue dos parentes ancestrais que manchava o solo da terra saqueada. Os modelos do eurocentrismo predominaram, todos os aspectos culturais dos invasores foram implementados aqui na terra recém invadida.

Os europeus **consideravam suas maneiras de agir e de pensar superiores às dos povos que habitavam as Américas** – o eurocentrismo. Provavelmente porque, no caso do Brasil, os povos não fundiam metais, não viviam em cidades e andavam nus. Podemos exemplificar com os povos astecas e maias, que viveram nas Américas,

³³ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm>.

viviam em cidades, fundiam metais e nem por isso foi estabelecida uma relação de igualdade entre eles e os europeus. O cerne da questão está no que chamamos de eurocentrismo. **Os europeus acreditavam que todos os povos que não partilhassem dos seus hábitos, costumes, religião, formas de agir e de pensar eram inferiores.** Essa postura justificava a imposição da sua cultura à essas sociedades, mesmo que para isso precisassem submetê-los, escravizá-los e até mesmo dizimá-los (GOMES; ROCHA, 2016, p. 100b).

Uma maioria esclarecida e conhecedora das nossas narrativas contadas por parentes mais velhos concorda em discordar da palavra “descobrimento”, e se falamos ou escrevemos será sempre em tom irônico, ou entre aspas para mostrar nossa insatisfação, para não usar outro adjetivo mais aviltante na escrita. Entendemos que, “Só se descobre uma terra sem habitantes; se ela é ocupada por homens, não importa em que estágio cultural se encontrem, já existe e não é descoberta”, conforme Iglesias (1992). Outra palavra repudiada é o “contato”, esse tal “contato” não foi amistoso.

Foi nos moldes supracitados que a escola chegou até meus parentes ancestrais, a escola dos absurdos, das atrocidades, a escola para o povo “pagão” e “herege” – são tantas nomeações para os povos originários. Os invasores tinham a certeza de que todos precisavam ser “salvos”, mas essa salvação precisava aceitar, confessar e reverenciar o deus de barro ou de madeira, aquelas imagens frias e sem vidas que eles, os colonizadores, adoravam. Configura-se até cômico, se não fosse trágico para nós, tanta “civilização” para adorar um pedaço de pau ou de barro. Enfim, cada um acredita no que lhe apraz. Foi para “cultuar” esses deuses que nossa história de sofrimentos, apagamento e exclusões começou.

Com os “descobridores” também estavam os “salvadores”. Estes tinham seus modelos de escolas que eram impostas aos seus e a outros povos em outras terras. Nada era feito sem a benção da “santa” igreja. Os que pregavam o nome de deus faziam coisas horríveis aos povos indígenas. Pereira (2014) destaca a formação do reino de “salvadores”. Os padres da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534 pelo missionário Inácio de Loiola e aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III, foram os responsáveis pela criação da rede de ensino escolar indígena e não indígena no Brasil.

No entanto, esses não foram os únicos a chegarem ao Brasil e anunciar a “salvação”, “mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos”³⁴. Todavia, nenhuma

³⁴ BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. 2010, v. 30, n. 60, p. 55-75. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102 01882010000200004>>. Acesso em 8 de junho de 2021.

dessas ordens foi tão apagadora quanto a ordem jesuítica, por isso focaremos neles pela maior quantidade de cartas, textos e escritos, além da grande quantidade de escolas/colégios no período colonial, e considerando que o maior aniquilamento cultural veio dessa “santa” ordem.

Por volta do ano de 49 após a chegada “oficial” dos primeiros colonizadores é que os jesuítas chegaram à terra dos “pagãos” para “ensiná-los”, como bem ressalta o pesquisador José Ribamar Bessa Freire:

A escola para os índios no Brasil se estruturou a partir de 1549, quando chegam ao território brasileiro as primeiras missões jesuítas, chefiadas pelo padre Manuel da Nóbrega. No começo, **os jesuítas iam de aldeia em aldeia em busca, principalmente, de crianças para ensiná-las a ler e escrever, pois estas teriam mais facilidade de assimilar o ensino.** Elas eram levadas para colégios onde os jesuítas se preocupavam em proporcionar uma educação mais adequada à formação de futuros pregadores da religião católica (FREIRE, 2013, p. 16,17).

A proposta evangelizadora não surtia tantos efeitos com os adultos, já que muitos dos meus parentes ancestrais indígenas fugiam e voltavam para suas terras, para seus modos de vida. Não foram todos que tiveram essa sorte de ficar livres da escravidão e dos cercados. Logo, foram idealizados e postos em prática os aldeamentos, como contorno de domínio. Principiam neste contexto as aldeias que até hoje existem, os primeiros cercados para os parentes ancestrais (PERRONE-MOISÉS,1992).

Os jesuítas defendiam princípios religiosos e morais e, além disso, mantinham os parentes aldeados sob controle, garantindo a paz na colônia. Uma “paz” recheada de boas “intenções”.

Ao chegar ao Brasil os jesuítas encontraram um cenário bem diferente daquele que conheciam. Diante dessa nova realidade, a implantação de um sistema educacional necessitava de outros aparatos. **Os jesuítas tiveram então que atrelar a educação à catequese, de forma que um servia de sustento ao outro.** Para chegar a esses objetivos, perceberam a necessidade de apreender não só as línguas indígenas, mas também ter conhecimento sobre os rituais e os costumes dos nativos, o que também facilitava o contato com os índios. **No entanto, quando as escolas eram implantadas nos aldeamentos indígenas, a língua, os rituais e os costumes nativos eram discriminados e excluídos do contexto escolar.** A função das escolas jesuítas era fazer com que os indígenas se distanciassem de suas culturas, adotando os costumes e os modos de vida dos europeus (FREIRE, 2013, p. 19).

Os colonizadores eurocêntricos aprenderam os cantos, danças e a forma de meus parentes ancestrais falarem, ou seja, suas línguas. A estratégia de conquista e o apagamento se instalou pelo meio da “escola”, que por sua vez logo começava seus modos de imposição da fala e da escrita europeia. Obrigatório era seguir exatamente os modos de ser e viver dos

colonizadores, com suas maneiras culturais de vestir, comer, deus; um extermínio cultural e social. Tudo era voltado para o eurocentrismo, como mencionado por Freire (2013). Na escola para indígenas, transmitiam-se os conhecimentos valorizados pela cultura europeia, ensinava-se exclusivamente a língua portuguesa e se usava a língua indígena apenas para traduzir vocabulários da língua portuguesa. As escolas já se espalhavam pelas terras brasileiras, muitos parentes já viviam um “novo” modelo de aprendizagem. Dessa vez privados de liberdades e com severos castigos físicos, caso se recusassem a “aprender”. Era preciso aprender também a trabalhar com as ferramentas do *kariwa* para sustentar os colonizadores, é o que eles chamaram de civilização. Então, na ótica do eurocentrismo, ser civilizado significa ser escravo?

Em meados do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já tinham as primeiras escolas para indígenas – **“as escolas de ler, escrever e contar”, fundadas por jesuítas**. Elas funcionavam, em geral, num local expressamente construído para essa finalidade – uma casa de taipa – onde todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, **eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais (...)** (FREIRE, 2004, p. 17).

Assim como citado anteriormente, a necessidade de fazer os povos originários aprenderem a ler e escrever naqueles tempos era urgente, precisavam internalizar as lições sem sentido, impostas pelos representantes da “santa” igreja naquele lugar, era preciso professar a mesma fé que os colonizadores. Além disso, Pero de Magalhães Gandavo – um dos primeiros cronistas a chegar a terras recém-“descobertas” – durante suas andanças e “visitas” aos novos colonizados e “aprendizes” percebeu que os indígenas não conseguiam pronunciar as três (3) letras a seguir: F, L e R. O viajante, ao perceber o não uso das letras, ligeiramente entendeu essa prática como desordem. Como se a falta dessa pronuncia fosse proposital, ou uma forma de afrontamento aos colonizadores eurocêntricos.

“A língua deste gentio toda pela costa é uma: carece de três letras – scilicet, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim **não têm Fé, nem Lei, nem Rei;** e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente” (GANDAVO, 2008, p. 65).

O não uso das tão “importantes” letras gerou uma interpretação vazia a partir da concepção do colonizador, plena de argumentos para reprimir ainda mais, nas amarras da colonização e extermínio dos povos indígenas que habitavam o litoral da terra nomeada Brasil. Se é para interpretar, então, vamos lá! A partir dessas três letras é possível perceber que a Fé se sobressaía, já que para se submeter à Lei e ao Rei era preciso ter Fé, ainda que essa fé lhe custasse o apagamento de toda uma vida e modos culturais de inúmeros povos.

Foi com essas formas de subjugação já descritas que surgiu a escola na vida dos povos indígenas, que meus parentes ancestrais suportaram por mais de duzentos anos. É claro que esses eventos não ocorreram de forma pacífica. Houve muitas resistências e mortes de ambos os lados, mas os colonizadores eurocêntricos tinham um poder de fogo, de doenças e outras formas de dominação, tinham a cruz, o ferro e os vírus e bactérias, carregados pela prepotência eurocêntrica.

O período do ensino jesuítico no Brasil foi de 1549-1759. Durante esses duzentos e dez anos, esta modalidade de ensino teve como objetivo principal **converter os nativos ao cristianismo da fé católica e modificar hábitos e costumes que eram vistos como “anticristãos” e “selvagens”, impróprios à vida civilizada européia.** Segundo a própria Companhia de Jesus, o seu objetivo não era inovar, mas sim cumprir a palavra de Cristo; esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas ficaram conhecidos como “missionário-educadores”. Este brusco contato, resultou em grandes perdas para os povos indígenas. Uma vez que eram vistos como “impuros”, foram subjugados a abandonarem seus hábitos e costumes para aderirem coercitivamente à modalidade cultural europeia (PEREIRA, 2014, p. 30)

Por fim, os “santos” padres começaram a cometer o pecado da avareza, a ambição foi maior que a fé. Os padres jesuítas estavam contrariados com o dízimo recebido do Estado, imposto nomeado de redizima – de todo imposto recolhido, somente 10% chegava aos cofres da igreja para custeio das escolas jesuíticas. Afinal não se justifica um local gerar tanta fartura e os principais agentes da colonização auferirem “migalhas”.

Insatisfeitos com a redizima, os jesuítas, passaram a desenvolver um interesse significativo pelas questões materiais, como, por exemplo, **gerir fazendas, engenhos, controlar a produção, a fim de obter uma boa rentabilidade.** Desse modo, desenvolveram a consciência de que necessitavam atuar de forma direta e indireta para obter a estabilidade desejada. Essa atitude causou grande repercussão. Em 1759, por ordem do rei D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal – expulsa os jesuítas do Brasil. Além disso, a educação escolar jesuítica não estava mais servindo aos interesses emanados de Portugal, pois se voltava mais para a propagação da fé e menos para os interesses do Estado.

O Brasil contava até 1759 com 36 missões, 25 residências e 17 colégios e seminários, além de escolas de primeiras letras e seminários menores. Com a expulsão dos jesuítas, a EEI sofreu uma ruptura histórica, pois os jesuítas já haviam consolidado um modelo educacional. Baseado no Ratio *Studiorum*, o sistema de ensino estava fortemente atrelado às estruturas da Igreja Católica, uma das grandes forças de poder da época (PEREIRA, 2014, p. 33).

O “reinado” de ambição dos jesuítas chega ao fim. O Estado jamais aceitou concorrência na exploração e apagamento dos povos subjugados e minorizados; contudo, aceitaram, enquanto era conveniente tê-los parceiros, os jesuítas. Culminando com a expulsão do sistema jesuítico, mas as sementes já estavam enterradas e frutificando; afinal, foram duzentos e dez

anos de “ensino” e desserviço aos povos indígenas. Destaco que o ensino não focou somente nos povos indígenas, mas me reporto somente ao modelo educacional para os povos indígenas.

Mesmo com a saída da modalidade de ensino-aprendizagem dos jesuítas, meus parentes ancestrais não estavam livres para seguir seus modos de vidas anteriores à escola; ao contrário, apertaram-se ainda mais as amarras de apagamento, invisibilidade e destruição.

No período de quarenta e oito (48) anos da famosa reforma Pombalina referente à Educação (1760-1808), o plano de educação escolar para meus parentes ancestrais ficou indefinido, no limbo dos leigos. O excerto a seguir clarifica as intenções do Estado nesse período: “O ensino escolar indígena viveu então um período de indefinição quanto a uma política pedagógica. Até que Marquês de Pombal incentivou a criação de um modelo escolar voltado aos interesses do Estado, uma educação voltada à civilização” (PEREIRA, 2014, p. 33).

Novamente um modelo que invisibilizava as nações indígenas, sempre pensando no que o Estado ganharia, jamais se pensou no que os povos receberiam com essa “escola”.

Saindo do Brasil do período colonial para o modelo de república no começo do século XX, esse período que alguns pesquisadores chamam de segunda fase da educação escolar para os povos indígenas. A essa época da história, milhares de indígenas já estavam dizimados, principalmente os parentes indígenas que não se submeteram às barbáries colonizadoras do eurocentrismo. Essa segunda fase também não foi fácil, uma vez que ainda seguia os mesmos padrões do período colonial. A qualquer custo era preciso “civilizar” para se tornar um simulacro do colonizador eurocêntrico.

Em 1910, por meio de decreto nº 8.072, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)³⁵. Oito (08) anos depois mudou parte da sigla, retirando o trecho “Localização de Trabalhadores”, já que esse trecho tratava dos trabalhadores rurais não indígenas, ficando somente com a “proteção” dos “índios”, Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Essa nova sigla perdurou até 1967, um total de cinquenta e sete (57) anos. Tentaremos fazer um breve resumo desse “novo/velho”, sempre com foco no modelo escolar e formas de apagamento para os povos indígenas daquele período. Mas o que de fato mudou? E qual a finalidade dessa proteção?

³⁵ O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN, a partir de 1918 apenas SPI) foi criado a 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional (OLIVEIRA, 1947). <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-sp>>. Acesso em: 09 de junho de 2021.

Tal separação ficou resguardada pelo decreto-Lei nº. 3.454, como bem explica o trecho a seguir

(...)Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que visava tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão de obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910). **Na base da unificação destas funções estava a ideia de que o “índio” era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano.** Em 1918 o SPI foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918). Entretanto, mesmo com a separação, **a premissa da integração pacífica dos índios continuou** a basear a atuação do órgão (ISA, 2015)³⁶.

O novo SPILTN, conduzido pelo famoso Marechal Rondon, tinha como principal propósito dar continuidade aos ideais de apagamento. Dessa vez, mudam as estratégias, já que o citado Marechal era neto de indígena do povo Bororo; então, tinha “aliados” entre os povos. Os indígenas “éramos um ser em estado transitório”, ou seja, logo seríamos apagados e incorporados ao estado brasileiro, sendo “diluídos”, como um cidadão “amansado”. E breve deixaríamos de estar nas e de reivindicar nossas terras, nossos direitos, para assumir a tão desejada identidade eurocêntrica. Para atingir os seus objetivos, o então SPILTN traçou quatro estratégias para tentar alcançar a sonhada “paz”, como discorre a autora Tassinari no excerto a seguir:

A primeira fase de ação frente aos índios considerados arredios ou hostis era denominada "pacificação". Através da doação de bens, agentes do SPITLN procuravam estabelecer os primeiros contatos e "atrair" populações para um território delimitado, as "reservas indígenas", visando iniciar um processo de sedentarização. A segunda fase era propriamente a da "educação", através da implantação de escolas e da fixação dos indígenas num território. A terceira fase desenvolvia ações para a "civilização" dos indígenas preparando-os para serem "trabalhadores nacionais". Além da educação escolar visando o ensino da língua portuguesa, e noções de matemática para o comércio, também eram transmitidas técnicas agrícolas, pecuárias e industriais administrado por um posto indígena. Uma quarta e última fase previa a emancipação definitiva dos indígenas e sua introdução na "vida civilizada", segundo o ideário positivista (TASSINARI, 2008, p. 221-222).

Nada freava a ganância do *kariwa*, já que estes estavam dispostos a “passar uma borracha” nos povos indígenas. Mesmo com a morte de muitos parentes, a sede de continuar com os modos próprios de vida permitia a meus parentes continuar resistindo e existindo. E o

³⁶ Políticas indigenistas > Órgão Indigenista Oficial > O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) <[https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)>](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI)>). Acesso em 09 de junho de 2021.

modelo principal continuava sendo a escola, a escolarização/educação por meio da força. A escola continuava a atuar em desfavor dos povos indígenas.

Este período ficou caracterizado pelo intenso processo de escolarização, visando a **integração compulsória dos índios à sociedade nacional e se estendeu por quase todo o século XX**. SPI, mesmo considerando algumas mudanças na forma da condução das políticas relacionadas aos índios, observasse também continuidade principalmente no que tange à atuação de missões religiosas no campo da educação escolar (...) nesta época elevou ao máximo **a concepção racista do índio incapaz, sujo, desordeiro, empecilho do progresso e da modernização**. (...) o índio cidadão foi submetido ao Estado Nacional através do seu poder tutelar, criado pelo Código Civil de 1928; sua “condição de órfão e incapacidade civil relativa” se estendeu até o final do século XX (LUCIANO, 2011, p. 90).

A atuação do SPI, sempre em favor do estado, dessa vez era atrelada à prática da “tutela”, na intenção de nacionalizar os povos indígenas. Novamente, a falta de entendimento do governante, ao criar um sistema de proteção que não protegia, um sistema escolar que não se debruçava na diversidade indígena, intrinsecamente essa “nova” ideologia da escola era justamente dar continuidade ao plano traçado desde a chegada, apagar os modos culturais dos parentes ancestrais.

(..) os indígenas foram inseridos no primeiro Código Civil republicano (Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que entrou em vigor em 1917), **no seu artigo nº 6, entre os “relativamente incapazes”**, junto a maiores de 16/menores de 21 anos, mulheres casadas e pródigos. Em seu parágrafo único, o artigo 6º estabelecia que os **“silvícolas” deveriam estar submetidos ao “regime tutelar”**, que seria regulado em leis e normas específicas que cessariam à medida de sua “adaptação à civilização” (LIMA, 2012, p. 432. Grifo nosso).

Tal nacionalização tinha muito mais intenção de transformar os povos indígenas sobreviventes em colonos, produtores rurais, verdadeiros operários, metas em nome de um patriotismo descarado que nunca respeitou os meus parentes ancestrais. Esse modelo segue bem o escrito na bandeira do Brasil, a “ordem” para continuar com controle e o “progresso” na exploração da mão de obra escrava dos indígenas e negros.

Passados os cinquenta e sete (57) anos do SPI, em 1967 chega ao fim esse modelo de desproteção exterminador, substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), criada durante a ditadura militar. Como bem destaca Oliveira e Nascimento (2012), o novo órgão, portanto, fazia parte de um plano mais abrangente do governo militar que pretendia, a um só tempo, tornar nacional e internacionalmente aceita sua política indigenista. Novamente estavam meus parentes ancestrais na luta. Não comentaremos nesse capítulo as atrocidades cometidas contra os povos indígenas no período de governo militar, continuaremos focando nas escolas para indígenas desse período, gerenciadas pela Funai.

O recém-criado órgão, com nova nomenclatura e sob nova roupagem, na verdade, continuou as velhas práticas do SPI. Quando se pensava que a Funai estava tentando inovar, pois esse órgão reconhecia a importância das línguas indígenas no processo de escolarização, pensávamos que tal instituição conduzida pelo estado começava a valorizar os povos indígenas com uma tímida concepção sobre a forma de abordar o processo sistemático na escola. Novamente o mesmo engodo ainda estava preso às velhas práticas religiosas. Dessa vez era ensinar a língua através da Bíblia – é como se “se desse com uma mão e retirasse com a outra”. Outra demanda a salientar é que a educação escolar indígena dever-se-ia construir com os povos, mas, ao contrário disso, contrataram uma instituição estrangeira. Percebe-se o desinteresse com a questão indígena, parece que o ciclo vivido no período colonial estava se repetindo.

No que se refere à ação educativa da **Funai, podemos dizer que ela foi marcada por ambiguidades** em relação ao SPI, uma vez que, por um lado, apresentou continuidades no que diz respeito ao objetivo de assimilação dos indígenas à sociedade nacional e, por outro, reconheceu a **importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas**. Para tanto, a Fundação firmou convênio, a partir de 1969 até 1991, com o Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição norte-americana de caráter religioso que, desde a década de 1930, vinha desenvolvendo trabalhos de pesquisa linguística com comunidades indígenas latino-americanas. Uma das principais formas de atuação do SIL era através da **tradução da Bíblia para as línguas indígenas, numa espécie de retorno à ação missionária que caracterizou os projetos educativos** voltados para os povos indígenas no período colonial (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 771).

Os missionários continuavam agindo livremente em terra indígena. Essa ruptura com Summer Institute of Linguistics (SIL) chega ao fim por volta dos anos 70, quando supostamente entendem que se tratava de mais um meio de evangelização dos povos originários, como destacado pelo parente Gensen Luciano Baniwa em sua tese.

(..) não posso concordar com o utilitarismo ideológico utilizado pelo SIL, que usava as línguas indígenas como instrumento de dominação religiosa e nem com a estratégia de acelerar a integração dos índios à comunhão nacional, em detrimento de suas culturas, tradições e processos étnicos históricos. Entendo que este tipo de bilingüismo não apresenta nenhuma relação com a idéia de educação bilíngüe defendida e desejada pelos povos indígenas do Brasil na atualidade. Para mim, o bilingüismo adotado pelos missionários do SIL tinha como único objetivo utilizar instrumentalmente a língua indígena para facilitar a comunicação com os indígenas e assim facilitar a compreensão e a aceitação dos programas tanto dos missionários quanto do Estado brasileiro. Essa parceria, portanto, tinha como base, interesses comuns de ambas as partes pela dominação dos indígenas. Deste modo, a utilização das línguas não significava algum tipo de valorização das línguas, mas sua instrumentalização ideológica. Ao contrário, a educação bilíngüe defendida pelos povos indígenas de hoje (...) (LUCIANO, 2011, p. 97).

De lá para cá, a Funai vem atuando de encontro os povos indígenas, nunca foi satisfatório, porém, agora em períodos de desgoverno, período de 2018 até 2022, trabalha em desfavor dos povos sobreviventes. A maioria das chefias das regionais da Funai são geridas por militares que não respeitam nossos direitos conquistados, adquiridos com muitas lutas e sacrifícios – esse assunto abordado no Capítulo I, quando caracterizei o povo Pupykary.

Voltando à escola para indígenas, a partir da década de 70 se iniciam movimentos sociais por vários povos, principalmente os da região norte começaram a se organizar. Dentre as principais reivindicações estava um modelo de escola que realmente atendesse aos povos indígenas. Meus parentes entenderam que a luta organizada é a melhor forma de enfrentamento às políticas de apagamento e invisibilização.

(...) emerge no Brasil o chamado Movimento Indígena. Neste período, os povos indígenas começaram a “tomar consciência” sobre a necessidade de se organizar politicamente para reivindicar, frente à sociedade nacional, direitos ao reconhecimento étnico, a terra, saúde e educação. O amadurecimento político dos povos indígenas levou à formação de uma frente indígena, em defesa de direitos coletivos. Importante destacar que os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de colonização, com diferentes estratégias (federações, confederações, suicídios coletivos). (...) a emergência do Movimento Indígena foi uma estratégia muito mais fortalecida e consolidada, por se tratar de um movimento organizado visando um contato direto com os grupos espalhados por todo o território brasileiro com vistas à criação de uma agenda de pautas de reivindicação comum, mas também com reivindicações específicas (PEREIRA, 2014, p. 41).

As décadas de 70 e 80 são marcadas pela abertura democrática, pela organização e fortalecimento de diversos movimentos pelos direitos sociais. A organização e fortalecimento dos movimentos indígenas também ocorrem nesse período. A luta pelo direito a escolas indígenas com educação diferenciada soma-se às demais lutas por direitos indígenas, dentre as quais a principal que é a luta por demarcação das terras indígenas.

Essa luta foi realizada com inserção em diversos setores sociais, com apoio destes, dentre os quais se destaca a intelectualidade, que muda seu campo de visão e amplia seus campos de estudos, incluindo novas temáticas e abordagens relacionadas à causa indígena. Os segmentos de direitos humanos ampliam seus leques de atuação, defendendo os indígenas contra as violências no ambiente de luta e afirmando sua identidade cidadã. Os ambientalistas, que identificam no modo de vida indígena uma relação equilibrada na exploração da natureza e do meio ambiente a ser preservado, entendem que o modelo pode inspirar outros grupos humanos na sua busca de sustentabilidade. Enfim, uma parcela significativa da sociedade solidariza-se, apoia e promove esses movimentos que se afinam com as lutas daquele momento

histórico. Podemos identificar isso nas várias análises de diversos pesquisadores e historiadores. O Grupo Fronteira (2009) afirma que:

A década de 1970 esteve marcada, no Brasil, por vários processos convergentes, que chegaram a abrir espaço político para os povos indígenas. (...). Na época dura da ditadura brasileira, também foram fundadas diversas organizações civis em defesa dos povos indígenas, como Comissões Pró-Índio. É um período de questionamento da ação da sociedade dominante sobre grupos indígenas (GRUPO FRONTEIRA, 2009, p.115).

Essa consciência política surgiu após centenas de anos de opressões destruidoras praticadas pelo Estado. Durante séculos de lutas, todo esse movimento de resistência culmina com a inserção dos povos indígenas no texto da Constituição Federal de 1988. Essa parte da história da educação escolar indígena pós-Constituição será tratada no tópico a seguir.

Ressalto que em nenhum momento me ponho contra a escola para os povos indígenas, mas sim pela maneira violenta/apagadora que chegou até meus parentes ancestrais.

2.2 - A educação escolar indígena pós-Constituição é realmente para os povos indígenas? A escola que temos

Inicialmente, nesse tópico faremos uma abordagem apresentando a legislação conquistada pós-Constituição Federal sobre a educação como direito. Em seguida, trataremos da educação escolar indígena pós-Constituição. A seguir, sobre a adequação desta escola pós-Constituição e legislação de 1988, sobre se é realmente para os povos indígenas.

A educação escolar indígena diferenciada como direito, e todo o sistema educacional que vem se construindo para sua efetivação, é uma conquista das lutas dos povos indígenas de todo país e de seus apoiadores não indígenas. Para chegar a esse ponto, foi uma caminhada de lutas de muitas pessoas ao longo de muitos anos. Incluo aí meu tio que muitas vezes precisou pedir autorização à Funai para viajar, já que na década de 70 os indígenas não tinham autonomia, estavam tutelados pelo Estado. De experiência em experiência, as ideias foram se organizando e transformadas nas propostas que existem hoje.

A Constituição Federal foi o grande divisor de águas quando se trata da educação escolar para os povos indígenas. Uma conquista inigualável devido às pressões por parte dos movimentos indígenas e sociais. Deu certo no sentido de garantir uma escola que seja diferenciada, ao menos no papel, além de outras conquistas. Faremos recortes aqui na escrita, trataremos sobre o que a Constituição traz para a educação escolar e cultura indígena.

Artigo 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e **respeito aos valores culturais e artísticos**, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem** (BRASIL, 1988).

Esse direito foi conquistado e garantido pela legislação brasileira, impelindo os gestores públicos a respeitarem uma realidade sociocultural diferenciada. Finalmente, após muitos séculos de lutas e vários tipos de violências para “civilizar”, finalmente a Carta Magna traz em suas escritas o reconhecimento aos nossos diferentes tipos de valores culturais, cosmológicos e nossas formas singulares de aprendizagem. Era só o começo de uma árdua caminhada. Sigamos no apontamento da legislação.

No artigo 215 do Capítulo III da Constituição de 1988, é assim definida a forma de tratamento à educação indígena:

Artigo 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos **direitos culturais** e acesso às fontes da cultura nacional, e **apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais**.

1 O Estado Protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

No ano de 1991, foram transferidas da Funai para o Ministério da Educação (MEC) as atribuições da educação escolar indígena, cabendo ao MEC coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em consenso com as Secretarias de Educação dos estados e municípios. Tal transferência ocorreu por meio do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991³⁷. Mesmo a educação escolar indígena sendo transferida ao MEC, ainda assim o Fundação Nacional do Índio ficou assessorando, como comentado pelas autoras:

Essa tarefa foi compartilhada com a Funai. Esse documento permitiu a criação de diversos Núcleos de Educação Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena composto por lideranças indígenas, antropólogos, pedagogos, linguistas e técnicos do governo, demonstrando a integração de nativos e não-nativos acerca de uma temática comum: Educação Escolar Indígena (WENCZENOVIC; BAEZ, 2016, p. 04).

Outra conquista muito importante para implementação da educação escolar indígena é a de Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996³⁸. A citada lei incumbe à União implementar a educação para os povos indígenas, garantindo também a

³⁷ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>.

³⁸ <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

participação das comunidades indígenas na definição dos programas e propostas curriculares. Com isso, reafirma nossas especificidades de ser e viver, como se lê a seguir:

Artigo 78 – O Sistema de Ensino da União, com 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 bilingue 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.

Artigo 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 sócio-culturais 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 (BRASIL, 1994).

A citada lei ainda determina quais são as tarefas do Governo Federal trazidas pela Constituição de 1988, demarcando assim atribuições e esclarecendo os objetivos da educação escolar indígena. A LDB foi alterada pela Lei nº 11.645 de 10 março de 2008³⁹ – Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 –, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Ao incluir essa temática como obrigatória, há um gigantesco ganho para nós povos minorados, mas não significa que isso está acontecendo na prática.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/I), documento do MEC distribuído para todas as escolas indígenas do país. Feito com a contribuição de professores de diversos parentes indígenas do Brasil, esse documento orienta quais os conteúdos e a metodologia a serem trabalhados pelas escolas indígenas. Um livro carregado de orientações curriculares, apontando norteamento para o processo de ensino aprendizagem.

³⁹ <<https://legis.senado.leg.br/norma/569484>>.

(...) é objetivo deste documento oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las (BRASIL, 1998, p. 13).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é a instituição responsável pelo planejamento e criação das normas que orientam a execução dos programas e políticas de educação escolar indígena pelos gestores públicos, através dos Pareceres nº 14/99, 03/99 e 010/2002.

O Parecer nº 14/99⁴⁰ cria a categoria de “Escola Indígena” no sistema de ensino. Até então, as escolas não eram instituições do sistema de ensino, mas atividades desenvolvidas por instituições não governamentais. Define também a esfera governamental de administração da “Escola Indígena”, ou seja, atribui ao governo estadual essa responsabilidade. Além disso, determina como se dará a formação e a contratação dos professores indígenas, além da elaboração das propostas curriculares e a estruturação das escolas indígenas.

O Parecer nº 03/99⁴¹ do Conselho Nacional de Educação detalha ainda mais as normas e ações definidas pelo Parecer nº 14/99. Já no Parecer nº 010/2001⁴², atendendo a uma solicitação da Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR), o CNE detalha e cria normas para as ações de atendimento educacional de nível superior às necessidades das populações indígenas.

Com a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001⁴³, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo diretrizes e metas para a Educação Brasileira. Nele, é destinado um capítulo para a Educação Escolar Indígena. Além de reforçar leis e normas anteriormente definidas, o PNE prevê diagnósticos da realidade diversificada das populações indígenas brasileiras para orientar as ações do Estado.

A legislação que garante o direito à educação escolar diferenciada para os povos indígenas é também internacional. Em 1989, foi adotada em Genebra a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi ratificada pelo governo brasileiro em 2002. Em abril de 2004, o Governo assinou o Decreto nº 5.051⁴⁴, assumindo o compromisso de execução integral da Convenção Nº 169 da OIT.

⁴⁰ <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>.

⁴¹ <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>.

⁴² <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>>.

⁴³ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

⁴⁴ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>.

Além das legislações apontadas aqui, ainda existem outras referentes à educação escolar indígena que, doravante colocaremos aqui sem comentá-las, para não deixar o capítulo tão extenso. Mas reafirmo ao longo da escrita que, em momento oportuno, serão apresentadas pela presente escrita ao povo Pupÿkary/Apurinã e, principalmente, aos professores e troncos velhos das comunidades, todas as leis, decretos e resoluções citados aqui. Até as datas de encontro com os parentes serão minuciosamente lidas e discutidas. Para muitos *kariwa*/não indígenas essa junção de leis não significa qualquer coisa, mas, para nós indígenas, é diferente. Principalmente os Pupÿkary/Apurinã, sabemos da quantidade de viagens que nossos caciques empreenderam. Nossas lideranças foram aos fóruns, assembleias e reuniões. A fome que passaram, e inúmeras dificuldades que presenciei. Sair de casa com “a cara e a coragem”, em busca de políticas públicas que nos contemplassem na legislação. O nosso *ãutyti*/cacique, a liderança maior da aldeia, mal sabe ler, mas entendia que precisávamos estudar da nossa maneira os conteúdos do não indígena.

Certamente, esses achados na legislação também servirão para outros povos, comunidades e professores, e/ou leigos no assunto que queiram se aprofundar sobre a temática.

Listaremos na próxima página um pequeno compilado das leis, resoluções, decretos e normativas referente à educação escolar indígena e afins, que encontramos durante a pesquisa online no site do Ministério da Educação:

- Resolução nº 10, de 28 de março de 2006⁴⁵ – estabelece as orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais no âmbito da educação escolar indígena;
- Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009⁴⁶ – dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais;
- Resolução nº 9, de 1º de abril de 2009⁴⁷ – estabelece critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira para a realização da I CONEEI e implementação dos Territórios Etnoeducacionais;

⁴⁵ <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3083-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2006>>.

⁴⁶ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%20E%20D%C3%A1%20outras%20provid%C3%A4ncias>.

⁴⁷ <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3294-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-9-de-1-de-abril-de-2009>>.

- Resolução nº 2, de 5 de março de 2009⁴⁸ – estabelece as normas para que os municípios, estados e o Distrito Federal possam aderir ao Programa Caminho da Escola, para pleitear a aquisição de ônibus e embarcações para o transporte escolar;
- Resolução nº 5, de 17 de março de 2009⁴⁹ – autoriza a assistência financeira para instituições públicas de ensino superior e entidades de direito privado sem fins lucrativos, para execução de projetos educacionais no âmbito da educação básica intercultural indígena;
- Lei nº 12.711/2012⁵⁰ – dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Impetra sobre ações afirmativas;
- Decreto 7.747, de 05 de junho de 2012⁵¹ – institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), e dá outras providências.
- Resolução CEB/CNE n. 05/2012⁵² – define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- Portaria do Ministério da Educação nº 389, de 9 de maio de 2013⁵³ – cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.

Mediante tantas legislações, trinta e oito anos pós-Constituição, a escola pensada para os indígenas desde a constituição Federal de 1988 até os dias atuais não cumpre seu papel na totalidade. Por que escrevo isso com tanta certeza? Porque acompanho a realidade da escola na aldeia Camicuã, onde vejo o quanto falta para cumprir de fato a legislação, pois de direito já foi conquistada, mas ainda falta muito para se cumprir e atingir a meta ao considerar o sentido de diferenciada. É inegável o tamanho do espaço na Carta Magna em relação às garantias de direitos aos povos indígenas e também na educação escolar indígena. Mesmo com as garantias legais refletidas em leis:

A partir da Constituição Federal de 1988, a realidade para os indígenas mudou porque eles deixaram de ser vistos como seres incapazes, tutelados e beneficiários de políticas assistencialistas, **para tornarem-se valorizados de acordo com suas diferenças e com sua pluralidade étnica**, linguística e cultural. A partir desse momento, novas

⁴⁸ <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3285-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-2-de-5-de-mar%C3%A7o-de-2009>>.

⁴⁹ <<https://www.fn.de.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3289-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-5-de-17-de-mar%C3%A7o-de-2009>>.

⁵⁰ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>.

⁵¹ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm>.

⁵² <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>.

⁵³ <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825>.

políticas e ações, baseadas em visões conceituais e jurídicas mais democráticas e respeitadas em relação à diversidade, passaram a ser implementadas, **assegurando** às comunidades indígenas o direito de preservarem as suas línguas e culturas, a viverem em suas terras e a terem, conseqüentemente, uma educação diferenciada (MENDES, 2019, p. 45)

Para alguns, essa escola criada para indígenas é maravilhosa, como se depois da Constituição Federal e LDB as coisas mudassem em um passe de mágica, tudo ficasse às mil maravilhas, não houvesse mais barreiras e entraves. As coisas não funcionam assim nessa terra chamada Brasil, como bem ressalta Mendes (2019), que as maneiras como as políticas são organizadas para essas escolas têm sido desiguais, inconstantes e irregulares, dependendo da região e do governo estadual ou municipal que as executa.

Essa escola desenhada para os povos indígenas não é diferenciada, sabe por quê? Tentarei fazer uma breve explicação a partir de minha percepção enquanto indígena e docente que presencia as lutas dos meus primos indígenas, atuando como professores nas aldeias Apurinã no estado do Amazonas. Destaco quatro (04) pontos observados que considero entraves da educação escolar indígena.

No primeiro ponto destaco aqueles que estão na linha de frente, os docentes, por serem justamente para eles e elas que não há concursos para o quadro efetivo. A maioria dos professores e professoras trabalham como servidores temporários nos municípios. Em especial, os de Boca do Acre trabalham assinando contrato de dez (10) meses por ano. Nos outros dois meses precisam executar atividades distintas para seu sustento, nas aldeias. Tentam arrumar uma renda alternativa para suprir as necessidades básicas da vida diária, alguns saem às matas para outras atividades como: quebra da castanha do Brasil e venda de frutas, pesca ou fazer farinha para vendas no mercado local, entre outras atividades. São as situações por que os professores e professoras passam anualmente, por não haver concursos específicos para o quadro efetivo.

O Brasil precisa construir uma política nacional para a valorização dos profissionais da Educação Escolar Indígena, **com efetivação e estabilidade funcional**, para comprometer os sistemas de ensino no estabelecimento de planos de carreira e equidade salarial em relação aos demais professores do país. **Predominam contratos temporários que geram grande rotatividade e instabilidade na consecução da educação intercultural bilíngue**, em todas as regiões do país, e sem direitos trabalhistas aos profissionais indígenas, como, por exemplo, o 13º salário e férias remuneradas (FNEEI, 2020, s/p)⁵⁴.

⁵⁴ Cf. <<http://fneei.org/2020/11/03/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/>>.

A maioria dos professores indígenas não têm seus contratos renovados no ano seguinte, não há garantia de renovação do contrato. Muitos professores indígenas perdem a vaga para os não indígenas ou são excluídos das salas de aulas simplesmente porque não votaram nesse ou naquele candidato a prefeito. Essa é a realidade que vejo alguns parentes professores e professoras vivenciando. Só é contratado se votar no candidato da situação. Nesse contexto, percebemos não haver o compromisso com a educação escolar indígena, ou com o tão sonhado ensino bilíngue e intercultural.

A comunidade indígena tem muito respeito pelos professores. Em todo e qualquer evento na aldeia o professor é o primeiro a ser convidado, pois entendemos que os professores e professoras são essenciais, que continuarão os saberes tradicionais dentro e fora da escola. Talvez possamos chamá-los de agentes transformadores “resgatadores das memórias”, em parceria com os nossos troncos.

O segundo ponto tratado aqui são os materiais específicos para cada povo. A construção desses materiais deve ser com cada povo e não para o povo. Os próprios professores indígenas devem estar à frente dessa construção de materiais peculiares e diferenciados. Não se devem aceitar os materiais oferecidos pelas secretarias de educação que não contemplem o povo no sentido de diferenciados e característicos. Já acontece há muitos anos, como dizem “empurrando de goela abaixo”, na maioria das vezes são materiais construídos a partir do que os *kariwa*/não indígenas pensam e não do que realmente o povo necessita.

Como ressalta Tokarnia (2016), os indígenas não têm acesso a materiais na própria língua, utilizam produtos elaborados para outra etnia que não a sua, ou mesmo aprendem com livros que trazem, para facilitar a lição, elefantes e girafas, animais completamente desconhecidos na Amazônia, por exemplo. Como um aluno que nasceu e cresceu vendo uma fauna totalmente diferente entenderá a importâncias desses animais de outros países no contexto diário dele? Não sou contra que esse aluno precise saber e conhecer esses animais, mas deve-se inicialmente partir dos específicos para o geral, e não ao contrário, como vem acontecendo. Para tanto esse material construído deve ser bilíngue, para que todos os alunos tenham acesso e aprendam sua língua materna. Os professores também precisam conhecer esse material e saber desenvolver um bom trabalho com eles.

(...) Os professores têm que ter formação adequada para usar esses materiais. Uma escola pode ter muitos materiais para ensino da língua nas escolas indígenas, mas se não tiver treinamento, se os professores não souberem como fazer, não adianta ter material, que não vai servir para a educação indígena (TOKARNIA, 2016, s/p).

Considerando que as terras indígenas próximas às cidades têm poucos falantes da nossa língua originária, já que foram forçados falar a língua do branco, para além desses materiais organizados em duas línguas é preciso também trabalhar a língua usando os parentes da comunidade ainda fluentes em nossa língua materna, por meio de um processo chamado de revitalização/vitalização.

Esse processo de revitalização/vitalização não é simples, já que envolve todos da comunidade; contudo não é impossível, pois inda temos muitos Pupÿkary/Apurinã falantes fluentemente em nossas terras.

Abro um parêntese para uma rápida explanação sobre o apagamento das línguas indígenas, em especial a língua Pupÿkary/Apurinã. Veja bem, se hoje a maioria dos indígenas aldeados e principalmente professores não sabem a nossa língua materna, é preciso revisitar o passado e lembrar sobre o quão doloroso e violento foi esse processo de aprender a falar uma língua que não fazia nenhum sentido aos povos indígenas. Lembro da fala da nossa Nice, uma das anciãs Pupÿkary/Apurinã. Em uma de nossas conversas em 2016 quando fazia pesquisa de mestrado sobre a escola na Aldeia Camicuã, ela disse que as pessoas riam dela porque ela não sabia falar a língua portuguesa, não saber falar a língua do branco era motivo de humilhação e vergonha. Uma língua imposta aos meus parentes ancestrais, nós perdemos muito com esse aprendizado à força, como ressaltam Ferreira e Quaresma (2013). Quando impuseram a língua portuguesa como língua oficial, os colonizadores contribuíram para a destruição dos povos indígenas e da diversidade linguística no Brasil.

A quem devemos a perda da língua? Às ideias eurocêntricas dominadoras, colonizadoras, apagadoras, genocidas, invisibilizadoras e outros adjetivos que não lembro no momento. Meus parentes eram forçados diariamente a falar e a escrever uma nova língua que não fazia sentido. Quando os colonizadores chegaram por “essas bandas” nomeada de Brasil, ninguém foi perguntar aos povos originários que aqui habitavam se queriam aprender essa nova língua, essa aprendizagem não foi em harmonia e democraticamente, se é que isso existe. Meus parentes foram obrigados por meio da violência física, como já explicado no início do capítulo. Fique claro que nunca foi questão de escolha; ou aceitava ou apanhava, e pronto.

Afirmo que nossa língua Pupÿkary Sãkire foi arrancada de meus parentes ancestrais por práticas “bem intencionadas”, cheias de “misericórdia” e “caridade” de brancos, principalmente da “santa” Igreja: queriam mão de obra gratuita.

Mas o **que havia por traz da civilização e da instrução escolar era a formação de mão de obra para os trabalhos braçais** que precisavam ser desempenhados inicialmente no Brasil colônia. A escola que foi pensada para os indígenas nasceu a serviço da unificação da cultura de acordo com o modelo dos dominantes, da dita civilização do indígena e da conversão religiosa desse ao catolicismo (FERREIRA; QUARESMA, 2013, p. 4-5).

Voltando ao ensino com materiais específicos e bilíngues, fica clara a necessidade de criar mecanismo no qual o ensino da língua original de cada povo, seja ensinada não somente na sala de aula, mas a todos os não falantes que sejam fluentes em suas línguas, para de fato acontecer o bilinguismo.

A língua do povo Pupÿkary/Apurinã não está morta, só falta empenho por parte dos responsáveis, já que estamos dispostos a aprender. Ainda há “luz no final do túnel”. Ao longo da escrita, é possível ler e contemplar avanços significativos, já que alguns municípios cooficializaram as línguas indígenas.

Quadro 02 – Línguas Indígenas Cooficializadas no Brasil (2002-2023)

Línguas	F. Linguística	Município /Estado	Lei /Ano
1.Nheengatu	Tupi-guarani	São Gabriel-AM	Lei nº 145/2002
2.Baniwa	Aruák	São Gabriel-AM	Lei nº 145/2002
3.Tukano	Tukano	São Gabriel-AM	Lei nº 145/2002
4.Guarani	Tupi-guarani	Tacuru - MS	Lei nº 848/ 2010
5.Akwé Xerente	Jê	Tocantinia - TO	Lei nº 411/2012
6.Macuxi	Karib	Bonfim- RR	Lei nº 211/2014
7.Wapichana	Aruák		
Macuxi Wapixana	Karib Aruák	Cantar - RR	Lei nº 281/2014
8. Guarani – kaiowá	Tupi-guarani	Amambai – MS	Lei nº 2.457/2015
9. Yanomami	Yanomami	São Gabriel -AM	Lei nº 084 /2017
Macuxi	Karib	Uiramutã - RR	Lei nº 06/2017
10. Ingarikó	Karib		
11. Terena	Aruák	Miranda –MS	Lei nº 1382- 2017.
12. Mebêngôkre- Kayapó	Jê	São Félix do Xingu- PA	Lei nº 571/2019
13. Tikuna	Isolada	S. Antônio do Içá -AM	Lei nº 298/2020
14.tenehara/guajajara	Tupi-guarani	Barra da Corda /MA	LEI Nº045/2020
15.Tupy/Nheengatú	Tupi-guarani	Monsenhor Tabosa-CE	Lei nº 13/2021
16. Boe Bororo	Bororo	Rondonópolis – MT	Lei nº 13.094 - 2023.
17. Kinikinau	Aruák	Miranda - MS	Lei nº 1538 - 2023
Estado do Amazonas LEI N.º 6.303, JULHO DE 2023			
18. Apurinã	Aruák	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023
19.Kanamari	Katukina	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023

20.Marubo	Pano	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023
21.Matis	Pano	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023
22.Matsés/mayoruna	Pano	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023
23.Mawé	mawé	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023
24.Mura	Isolado	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023
25.Tariana	Aruák	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023
26.Waiwai	Karib	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023
27. Wamirí.	Karib	Am	Lei n.º 6.303, julho de 2023

Fonte: Org. Edilson Baniwa - Atualizado em 01/05/2024.

Podemos também citar que a Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados elaborou o Projeto de Lei n.º. 3.074/19⁵⁵, segundo o qual os municípios que possuem comunidades indígenas passarão a ter os idiomas indígenas como línguas cooficiais.

O terceiro ponto sobre a discussão respeita ao cumprimento do ensino diferenciado de acordo com a Constituição Federal, sendo um dos gargalos e entraves ao ensino diferenciado e específico nas escolas do povo Pupÿkary/Apurinã. Estou falando do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esses PPPs não estão sendo construídos nas comunidades, ao menos nas comunidades que conheço, não. Se o Projeto Político-Pedagógico é a identidade da escola, então que identidade tem as escolas indígenas Pupÿkary/Apurinã?

O quarto ponto seriam os espaços físicos adequados. De acordo com dados do INEP, as escolas para os povos indígenas estão em espaços que não podem ser chamados de escola; muitas estão em casas de farinha, igrejas. Sabemos que a escola para os povos indígenas não se encerra em quatro paredes frias e sem vida. Contudo, precisamos desse espaço para ser um ponto de encontro e, ao mesmo tempo, local de construção de cultura e identidade indígena. Já passamos dos tempos das guerras e de isolamento. A escola passa a ter significado para nós a partir do momento em que nos permite sermos nós mesmos, sem imposição de outros.

Queremos escola que dialogue conosco e nossos modos singulares, nada de imposições como experimentaram os nossos antepassados. Ela vai muito além do que o modelo atual de escola pode perceber, essa extensão da escola reflete em toda comunidade. Uma das principais “extensões” são os nossos troncos velhos, na escola do não indígena as pessoas mais velhas – anciãos e anciãs – dificilmente são chamados para contar seu modo de vida e falar como eram os modos de vidas de seus pais e avós. Mas os Pupÿkary/Apurinã mantemos essa forma organizacional até os dias atuais. Para nós, nada é feito sem a consulta aos troncos mais velhos,

⁵⁵ <<https://www.camara.leg.br/noticias/772181-comissao-aprova-projeto-que-preve-linguas-indigenas-como-co-oficiais/>>

são eles nossas/nossos guardiões/bancos de memórias que transitam nas comunidades, nossos velhos e velhas trazem à memória nossas narrativas e vivências ao longo dos tempos. São eles que contam detalhadamente nosso sofrimento por ação dos não indígenas, falam também da forma cruel de invasões, mortes e roubos das crianças em nossas terras. Os troncos velhos narram as suas vivências a partir das suas experiências e escutas, não foram ler livros para recontar.

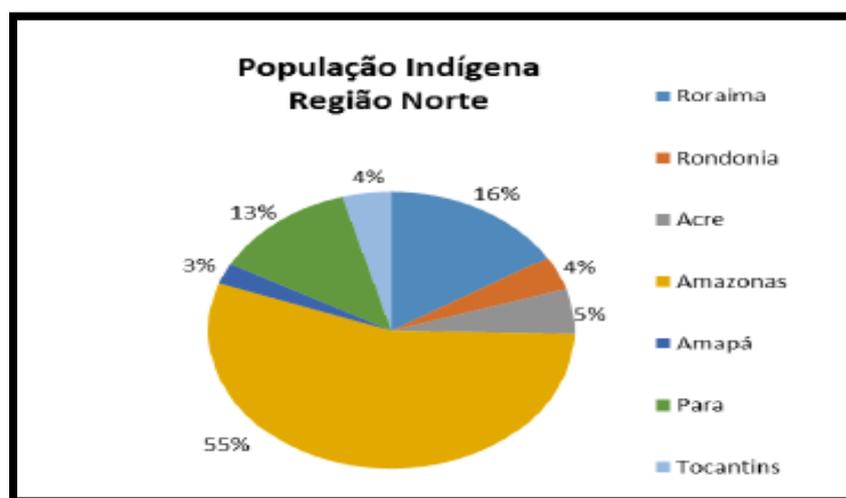
O modelo escolar indígena pode usar em sua prática, como ferramenta, a pedagogia indígena diferenciada. O que muitos chamam de “pedagogia da natureza”. Esse termo foi cunhado pelo parente Kaiowá, inspirado nas diversas pedagogias, em especial os ideários de Paulo Freire:

A pedagogia da natureza é um conceito no qual tenho me deleitado em análises e confrontos nos últimos tempos, porque, entre os trabalhos científicos e a vivência nas comunidades senti a necessidade de poder ajudar a solucionar os problemas que nossos patrícios e parentes vêm sofrendo no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem oferecidos pelos governos: em sua maioria, eles não respeitam a legislação de educação escolar indígena, nem mesmo reconhecem o referencial curricular específico para os povos indígenas, cuja metodologia é ignorada (PERALTA; SOUSA, 2016, p. 287).

Esse modelo de pedagogia da natureza aponta para nossos modos próprios de ensino, respeitando o modo único de ser e viver dos meus parentes em nossos territórios.

O estado do Amazonas é o estado com maior concentração de indígenas do país. Nesse estado ainda é possível encontrar povos isolados, de acordo com IBGE (2010)⁵⁶.

Gráfico 01 – População Indígena na região Norte.



⁵⁶ IBGE. 2010. **Dados populacionais indígenas**. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acessado em 03 de junho de 2021.

Fonte: IBGE, 2010.

Descrição do gráfico: Gráfico de pizza. Em letras pretas no topo, “População Indígena Região Norte”. Abaixo, gráfico em fatias coloridas. À direita, legenda: Roraima, 16%; Rondônia, 4%; Acre, 5%; Amazonas, 55%; Amapá, 3%; Pará, 13% e; Tocantins, 4%.

O povo Pupÿkary/Apurinã tem sido inundado, encharcado diariamente com ideias de apagamento colonizadoras, e o que são essas ideias?? São as imposições de apagamento principalmente da nossa língua, já que vivemos em um monolinguismo nas aldeias. Uma notícia boa para nós foi que, em julho de 2023, o governo do Estado do Amazonas, por meio Projeto de Lei nº 642 de 2023⁵⁷, chamado de “Política Estadual de Proteção das Línguas Indígenas”, estabeleceu as dezesseis (16) línguas reconhecidas como cooficiais, entre as quais está a língua do povo ao qual pertenço, o povo Apurinã.

Mas, na prática, o que isso mudará nas escolas? Espero que esse seja o primeiro passo para implementação das várias leis existentes e construção de materiais específicos para as escolas das aldeias. Quem sabe um olhar mais humanizado para cumprir grandes e significativas mudanças na educação escolar para os povos indígenas. Aguardemos o desenrolar dos próximos capítulos.

⁵⁷ <<https://www.aleam.gov.br/amazonas-tera-politica-estadual-de-protecao-das-linguas-indigenas/>>.

CAPÍTULO III - POBREZA E DESIGUALDADES A PARTIR DA ÓTICA INDÍGENA

3.1 Um breve panorama a respeito da pobreza e desigualdade no Brasil

Seguindo remando na *ãata*/canoa da escrita, chegamos ao capítulo três, contendo quatro tópicos abordando temática relacionada à pobreza e desigualdade. Mesmo sendo um tema muito amplo, faremos alguns recortes, seguindo o olhar de uma pesquisadora Pupÿkaru.

Nesse capítulo, discutiremos acerca da pobreza e desigualdade no Brasil, numa ótica pluridimensional enfoque nos indígenas da Amazônia, quais suas concepções de pobreza e de riqueza. Além disso, traz reflexões acerca da interseccionalidade que vem sendo mais um mecanismo de resistência. no que concerne aos fatores, conceitos e concepções cujas definições estão relacionadas, considerando a temporalidade e espaço geográfico. Além disso, destacar-se-á a instabilidade existente no processo de vulneráveis sociais. Por estarem na condição de pobres, não determina que tais sujeitos se manterão por toda vida em tal situação. Entendendo que a pobreza se torna contextualizada, sendo que as estruturas sociais influenciam nos resultados.

Em se tratando dos conceitos de pobreza, estudos discutidos por Crespo e Gurovitz (2002), apontam terminologias polissêmicas ligadas a diversos fatores: históricos, eclesiásticos, culturais, econômicos, psicológicos, políticos e outros. Com destaque para a concepção que define pobreza pela ausência de elementos básicos e essenciais para a sobrevivência humana, como a alimentação, vestuários, dentre outros.

O excerto a seguir demonstra fatores inerentes ao estado de pobreza que podem entravar o desenvolvimento do indivíduo/pessoa ou grupo:

A esse respeito, considera-se que uma pessoa é pobre se suas circunstâncias materiais e os contextos políticos em que vive a impedem de desenvolver certas capacidades essenciais que lhe permitam ser membro de uma comunidade social, econômica e política. Ser pobre, portanto, significa não somente carecer das condições mínimas de vida, mas sobretudo carecer dos recursos indispensáveis para exercer os direitos elementares e constitutivos da cidadania social (SALLES; TUÍRAN, 2002, p. 67).

Quem se enquadra na categoria da pobreza, considerando a falta de elementos básicos para a manutenção da sobrevivência, sofre privações diversas, sendo penalizado por uma fragmentação estrutural que insiste em estratificar a sociedade, com vieses estritamente de dominância que oprimem e segregam os menos favorecidos. Neste sentido, podemos entender

que, por várias dimensões e variantes da pobreza, compreendendo o contexto social que se apresenta, como disserta Souza:

Do ponto de vista sociopolítico pode ser considerada como uma “relação historicamente determinada entre os grupos sociais, na qual um segmento significativo da população está privado dos meios que viabilizem atingir níveis adequados de bem-estar social”. Quando se passa a observar a pobreza a partir de uma única dimensão – a renda, podemos entender como a relação existente entre os grupos sociais e o poder que determinado grupo tem de se apoderar dos ativos gerados pelas atividades econômicas, gerando concentração de riqueza para uns e concentração de pobreza para muitos (SOUZA, 2009, p. 41).

A pobreza não pode ser entendida como algo essencializador, mas difere entre sociedades, grupos e lugares. Tais práticas nessa terra nomeada Brasil remontam ao colonialismo português de caráter escravocrata, alienante, violento e apagador, embora naquela época os modos econômicos fossem outros. Baseado nos grandes latifúndios cultivados pela mão de obra forçada pelo regime dos senhores de pessoas escravizadas, e as pessoas que compunham a categoria da pobreza demandassem características inerentes ao tempo, espaço e relações econômicas e sociais. Percebe-se que os desafios enfrentados pelas classes menos abastadas permanecem irresolutos, tendo em vista o sistema capitalista que segue subsumindo a força de trabalho em busca cada vez mais de estabilidade hegemônica.

A influência eurocêntrica disseminou os ideários de superioridade em sociedades, modelos de poderio econômico, político e religioso. Ações com intuito de exploração e expropriação das terras brasileiras, valendo-se do discurso conformador social propagado a todos, inclusive aos parentes ancestrais indígenas, de sua condição no mundo. A ideia de selvagens, oriunda de um pensamento de superioridade, para a exploração e expropriação.

A superioridade cristã diante dos nativos “degenerados” justificava a conquista: para mudar costumes e valores era necessário integrar os nativos ao trabalho colonial. No Brasil, os diferentes tipos de trabalho compulsório dos índios junto aos aldeamentos expressavam os conflitos entre os projetos coloniais dos missionários e os dos colonos, pois envolviam tanto distintas visões sobre os índios, quanto a disputa sobre a posse do trabalho indígena, com as consequentes consolidações desses respectivos projetos (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 30).

Com esses ideais, fortaleceu-se ainda mais o mecanismo estruturante das desigualdades sociais e também raciais.

Os modos de produção ao longo da história da humanidade são utilizados como recursos de controle social, visto que o Estado lança mão de regramentos, imposições, normativas que controlam, organizam e elaboram recursos e serviços como saúde, educação, trabalho, esporte

entre outros. O Estado, por sua vez, está atrelado ao sistema de bens e consumo, os quais o obriga a atender os interesses dos grandes capitalistas, seguindo o rito de acumulação de capital na mão de poucos, ampliando o número de pessoas em vulnerabilidade socioeconômica. As práticas humanas de negação de si mesma, demonstrando as estruturas dos territórios ocupados pelos colonialismos de modo exploratório e predatório. como bem destaca (Fanon, 2008) que: A civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsabilizados.

O estado de pobreza tende a ser expresso de forma homogênea; contudo, apresenta-se de maneiras diferentes. Numa mesma temporalidade, há regiões geográficas de um mesmo país com níveis de pobreza diferenciados e, ainda, concepções plurais a respeito daquilo que traduz o baixo poder aquisitivo de grande parte da população, a exemplo do Brasil, que concentra a “massa desprovida de bens nas suas regiões norte e nordeste.

Ressalte-se que falar de pobreza requer perspectivas reflexivas por se tratar de uma temática complexa. Se voltarmos ao passado e imaginarmos qual o pensamento dos povos indígenas sobre riqueza e pobreza, talvez nos caiba acreditar que riqueza é a liberdade de serem senhores de si, a mãe terra e a natureza na sua totalidade. E pobreza provavelmente não estará ligada a coisas materiais, mas no âmbito da cosmologia ligado ao seu modo de ser e viver, à falta de conexão com os seres invisíveis encantados, não humanos. Neste sentido, a própria expropriação das terras indígenas é a retirada, por um processo violento, do bem viver. Há necessidade dos territórios para se produzirem as riquezas da percepção indígena, como aponta a parenta indígena Pankararu:

A realidade do acesso, uso e apropriação das terras brasileiras é resultado de uma condição colonial de longa exploração. É importante recordar as consequências nocivas do sistema colonial secular que, além de devastar física e culturalmente as populações originárias, também garantiu a instituição das grandes propriedades privadas nas mãos de poucos. Referimo-nos à grande concentração de terras nas mãos de classes agrárias que exerceram seu violento poder de dominação e exploração dos trabalhadores do campo através de múltiplas formas de expropriação (SILVA, 2018, p. 483).

A partir do século XIX, com o fim do regime escravocrata no Brasil, com o advento da mão de obra assalariada, o mercantilismo industrial europeu movimentou-se na direção do modelo de acumulação flexível (Toyotismo) que prioriza a polivalência, almejando apenas lucro, sem se preocupar com os trabalhadores enquanto seres humanos. Além de um profissional assumir funções de vários, as máquinas substituem inúmeros postos de trabalho, gerando assim grande taxa de desempregados e, por conseguinte, o aumento do empobrecimento, resultando em má qualidade de vida das pessoas presentes nesta situação. Os

povos indígenas estão na linha principal dos afetados, não somente pelas relações de trabalho formal. Isso não aparece nas estatísticas, uma vez, que as ocupações destes postos de trabalho são inexistentes.

O incessante interesse do grande capital continua a ameaçar as vidas dos povos das florestas, ribeirinhos, pescueiros, quilombolas e indígenas que vivem uma relação com a terra-natureza não mercadológica. O processo de acumulação e renovação das formas de exploração do capital requer processos ampliados de expropriação. Essa lógica de exploração capitalista se depara com a resistência dos trabalhadores e lideranças organizados(as) do campo, usa da violência física, patrimonial e institucional para garantir a apropriação injusta e desigual da terra (SILVA, 2018, p. 486).

É importante destacar que o processo de empobrecimento da população de um país, em especial dos povos indígenas, está interligado a múltiplas situações que deságuam no “leito” da desigualdade socioeconômica, haja visto que a falta de recursos financeiros entrava muitas possibilidades de desenvolvimento social, como educação, saúde, lazer, habitação, trabalho. Acarretando aumento dos grupos excluídos (margens sociais) que, além da ausência de posses, ainda têm que lidar com o analfabetismo, problemas de saúde, segurança alimentar e restrições diversas.

O sistema político estruturante de qualquer país é o principal mecanismo de controle ou dilação da pobreza de sua população. No Brasil, mesmo sendo de regime democrático, a adoção político-econômica não se modificou fundamentalmente/permanece em sua essência de colônia/mantém seu caráter de dependência, posto que ainda cultiva a condição de colônia europeia que se vê como dominada e aceita sem reação tal situação. Há um conformismo estrutural que, por meio dos governantes e diplomatas, segue no embalo do discurso da incapacidade produtiva e intelectual de figurar entre as grandes potências mundiais.

Expandir as relações capitalistas corresponde, portanto, em primeiro lugar, à expansão das condições que exasperam a disponibilidade de trabalhadores para o capital, independentemente da forma jurídica que venha a recobrir a atividade laboral de tais seres sociais. A expropriação primária, original de grandes massas camponesas ou agrárias, convertidas de boa vontade (atraídas pelas cidades) ou não (expulsas, por razões diversas de suas terras, ou incapacitadas de manter sua reprodução plena através de procedimentos tradicionais, em geral, agrários) permanece e se aprofunda, ao lado de expropriações secundárias, impulsionadas pelo capitalismo — imperialismo contemporâneo [...] (FONTES, 2010, p. 44).

Uma visão simplista da desigualdade conduz sempre a uma visão reducionista da emancipação e da liberdade humana. A busca pela desnaturalização da desigualdade passa pela conscientização de que se trata de um conjunto de injustiças.

“A desigualdade social é sempre uma relação política passível de ser enfrentada pela ação do Estado e afirmada pelas lutas coletivas por direitos, cujo efeito democrático pode ser desestabilizador de privilégios historicamente reproduzidos pelas elites” (CAMPELLO et al, 2018, p. 56).

Diante dessa desorganização histórico-cultural, o Brasil continua em recessão financeira, com dívidas externas bilionárias que só aumentam e, conseqüentemente, afetam diretamente as classes sociais menos favorecidas, com o encarecimento dos produtos de consumo, impostos exorbitantes, precariedade dos serviços prestados, dificultando cada vez mais a dignidade de seu povo.

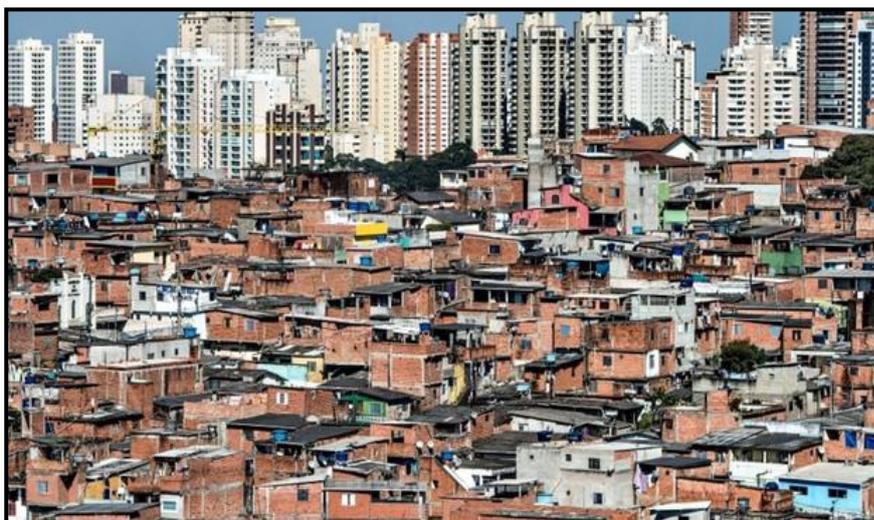
A disseminação discursiva intencional é projetada para “legitimar” que o Brasil é um país pobre sem recursos suficientes para erradicar a pobreza, sustenta a crença de que os pobres cada vez serão mais pobres e os ricos por sua vez enriquecerão ainda mais, como se estar em vulnerabilidade social fosse inerente aos indivíduos que não ascenderam economicamente. Deixa transparecer que os problemas não estão relacionados ao “desgoverno”, tendo como resultado as mazelas sociais (fome, analfabetismo, violência entre outras) (CAMPELLO et al, 2018).

Por outro lado, aqueles autores destacam que utilizaram em sua pesquisa prioritariamente o quesito renda para abordar a pobreza e a desigualdade. Concluíram que o Brasil, de 2001 a 2015, alcançou um patamar em redução do número de indigência e pobreza jamais visto, fruto de políticas públicas de distribuição de renda, valorização do salário mínimo, e conseqüente aumento da capacidade de consumo.

Isso só confirma que o Brasil dispõe de riquezas bastantes para elevar a qualidade de vida das pessoas. Porém, o que impera é a má distribuição de renda orquestrada pelos discursos e ações elitistas arraigadas no sistema capitalista eurocêntrico, que “desumaniza” as pessoas e prioriza o acúmulo de bens nas mãos de poucos, em detrimento da miséria da massa trabalhadora, crianças e desempregados.

A imagem abaixo ilustra o poderio econômico de um lado, e, do outro, a situação de pobreza que reforça ainda mais o desprezo daqueles que detém poder político e aquisitivo relativamente às classes vulneráveis.

Figura 12 – Contraste: elite x favela



Fonte: Figueiredo. 2022.

Descrição da imagem: Vista da favela com centenas de casas de tijolo aparente. Acima e mais ao fundo, dezenas de edifícios altíssimos interrompem a linha do horizonte.

Um retrato de duas realidades contrastantes que insistem em se repetir por todas as regiões brasileiras. Contraste ocorre em espaços geográficos interligados (elite X favela), e na mesma temporalidade. Deixando claro que o regime democrático do Estado brasileiro não faz jus ao seu significado: considerando que uma nação democrática de direitos deveria proporcionar dignidade aos cidadãos, é inaceitável conviver com tantas desigualdades. Sabemos que a tal democracia por aqui só existe em tempos de eleições.

Como é possível tratar com naturalidade um cenário de ostentação e miséria em espaços tão próximos, onde etnias, raça, cor da pele, ruas, muros, diferenças arquitetônicas, e padrão social distanciam as pessoas, reproduzindo desigualdades?

Akotirene (2019) chama atenção para “as marcas coloniais”, cujas vertentes emanam do racismo com as pessoas de cor, do capacitismo com as pessoas com deficiência e do cisheteropatriarcado, sendo que estes são os eixos basilares das variadas ramificações de exclusão social. Enfatiza que as pessoas – com suas características físicas, culturais, econômicas e outros – somam a intersecção dessas marcas coloniais. Isso resulta em seres humanos que terão que lidar com opressões estruturais, as quais não podem ser compreendidas em graus maiores ou menores. Todos os tipos de opressão são de igual caráter, visto que têm por fim subalternizar seres humanos em detrimento de sua dignidade e até humanidade.

Outro ponto crucial identificado durante esta pesquisa é a grande concentração da riqueza do Brasil nas regiões sudeste e sul, as quais contam respectivamente com a maior e

terceira maior ocupação populacional. Estas regiões, mesmo com renda per capita alta, apresentam distribuição desigual, tendo em vista que são nas maiores cidades brasileiras que se localizam as grandes comunidades periféricas (comunidades/favelas). A falta de políticas públicas de atenção às pessoas flageladas resulta em descrédito mundial no país em pauta, levando-o a figurar entre os países mais desiguais do mundo (IBGE, 2018).

Gráfico 02 - 5 Maiores PIB do Brasil.



Fonte: (IBGE, 2018).

Descrição do gráfico: Gráfico de pizza. Em letras pretas no topo: “5 Maiores PIB do Brasil”. Abaixo, gráfico em fatias coloridas. À direita, legenda: São Paulo, 2.210.562.000; Rio de Janeiro, 758.159.000; Minas Gerais, 614.876.000; Rio Grande do Sul, 457.294.000 e; Paraná, 440.029.000.

Observe o gráfico acima, o qual revela a enorme capacidade produtiva do país, de centros industriais importantes; entretanto, a condição de regiões desenvolvidas não se traduz na redução das desigualdades sociais, o processo de crescimento econômico não significa desenvolvimento econômico. Se considerarmos apenas o aumento do rendimento geral de uma região, são raramente alcançadas as necessidades coletivas e individuais de seus moradores (CAMPELLO, 2018).

No gráfico abaixo, demonstraram-se os piores rendimentos brutos por estado Produto Interno Bruto (PIB)⁵⁸. É possível perceber que todos os 05 (cinco) estados abaixo relacionados encontram-se nas regiões nordeste e norte, sendo quatro deles na região norte. Claro que esta última tem menos habitantes que as demais, todavia é notória a visão geral de que existem “vários Brasis”, em uma dimensão do Brasil profundo com diversas faces no mesmo território, fato favorável à precariedade de vida da massa pobre e manutenção do sistema elitista, desumano e opressor social. (IBGE, 2018). Neste sentido, podemos dialogar com Ribeiro

⁵⁸ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em 21 de março de 2023.

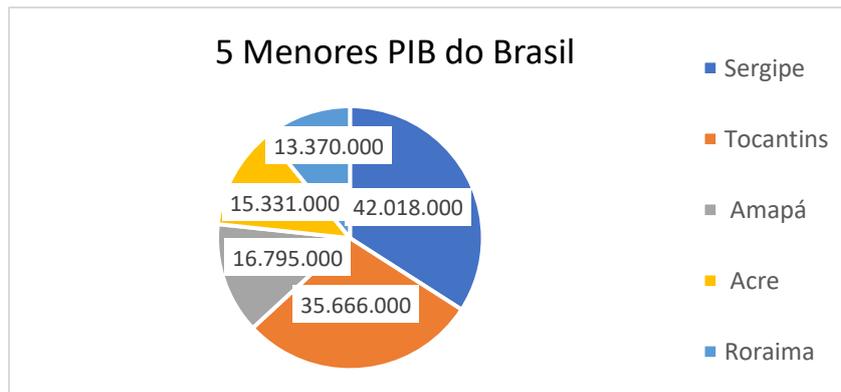
(1995), o qual relata algumas considerações a respeito de uma ideia de democracia racial, que podemos entender como resultante das desigualdades sociais das regiões:

O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, “democracia racial”, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais. O mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizam num *modus vivendi* que aparta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos (RIBEIRO, 1995, p. 24).

É importante compreender que tais desigualdades são assinaladas em processo histórico, geográfico e social que produz reflexos desde a colonização das terras dos povos indígenas.

Notem-se as interfaces dos fatores que influenciam as desigualdades sociais, considerando o estado de Roraima, que ocupa a última posição em rendimento total. Identificou-se também que possui o pior índice de desenvolvimento humano (IDH) brasileiro, triste realidade a qual justifica as interrelações histórico-culturais e econômicas cultivadas de geração em geração, sem uma ruptura com o pragmatismo arcaico que exclui e marginaliza os seres humanos desprovidos de instruções acadêmicas e recursos financeiros.

Gráfico 03 - 5 Menores PIB do Brasil.



Fonte: (IBGE, 2018).

Descrição do gráfico: Gráfico de pizza. Em letras pretas no topo: “5 Menores PIB do Brasil”. Abaixo, gráfico em fatias coloridas. À direita, legenda: Sergipe, 42.018.000; Tocantins, 35.666.000; Amapá, 16.795.000; Acre, 15.331.000 e; Roraima, 13.370.000.

Não por acaso, apontados os quatro estados cujo índice de pobreza os coloca nas últimas posições do ranking nacional de acordo com dados do IBGE (2019). É uma proposição para comparação entre os gráficos chamando atenção que os estados mais pobres não figuram entre aqueles que apresentaram Produto Interno Bruto (PIB) inferiores como ilustrado acima, o que só reafirma a má distribuição de renda, o descaso político-econômico nacional e local para com os grupos em situação de miséria extrema.

Gráfico 04 – Estados mais pobres do Brasil.



Fonte: (IBGE, 2018).

Descrição do gráfico: Gráfico em formato de círculo vazado. Em letras pretas no topo: “4 Estados mais pobres do Brasil”. Abaixo, contorno circular colorido. À direita, legenda: Maranhão, 7.632; Alagoas, 8.772; Pará, 9.684 e; Amazonas, 10.104.

Tais delineadores de exclusão social recrudescem, ao passo que os sistemas governamentais priorizam o acúmulo de capital nas mãos de uma pequena parcela social, sem se preocupar com o bem comum da população na totalidade. Isso faz com que a sociedade brasileira adote como princípios fundantes de sua autoafirmação no mundo o individualismo exacerbado, a meritocracia absoluta, a desconstrução do “ser humano” e a política arcaica da privatização dos patrimônios públicos.

O número de pessoas que se encontram em extrema pobreza voltou a crescer desde 2015, e já soma 13,5 milhões com renda mensal de 145 reais em média⁵⁹. O enxugamento dos programas sociais como o Bolsa Família, o aumento do desemprego, a falta de reajustes de subvenções são fatores que inflaram o rol dos miseráveis, sendo que a maior parcela social nestas condições se compõe de pessoas pretas e pardas, fato que sinaliza que a desigualdade social pode estar para além da renda per capita. De 2014 a 2018, 4,5 milhões de pessoas entraram para o grupo que compõe a extrema pobreza no Brasil (IBGE, 2019).

O índice de pobreza no Brasil vem numa crescente curva que ultrapassa aquela de 2019, situação agravada pelos problemas causados pela pandemia da Covid-19. Com a necessidade do isolamento social domiciliar, a redução dos serviços nas empresas e demissão de trabalhadores, a suspensão e posteriormente redução drástica do valor do auxílio emergencial pago pelo governo às classes em grande dificuldade financeira para manterem sua

⁵⁹ Em 2022, o Segundo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil apontou que 33,1 milhões de pessoas não têm garantido o que comer – o que representa 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome. Conforme o estudo, mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau: leve, moderado ou grave. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>>. Acesso em 21 de março de 2023.

sobrevivência e de sua família, são indicadores da elevação do quadro de miseráveis (COSTA, 2020).

A ineficácia do governo federal brasileiro em tempos de pandemia contribuiu significativamente com a alta taxa de mortalidade pela Covid-19, que atingiu a triste marca que ultrapassa os 703.964⁶⁰ óbitos acumulados. O processo de vacinação – a única esperança concreta no combate à pandemia em questão – seguiu a passos lentos, causando essa quantidade exorbitante de óbitos, dentre eles muitos Pupÿkary. Recordo que havia um desabastecimento contínuo das vacinas contra o Coronavírus nos locais indicados à população. “Sem governo”, o Brasil sofreu com os tempos pandêmicos que assolaram o mundo, e com a falta de perspectiva de sua população, o desemprego aumentou, os direitos trabalhistas, sendo destroçados pelos poderes legislativos e executivos, desestruturando ainda mais o modelo econômico consubstanciando à conjuntura da instabilidade econômico-social.

Portanto, o Brasil precisou controlar a pandemia do Coronavírus com protocolo de proteção pessoal rígido, vacinação de sua população em massa e retomada do crescimento econômico reestabelecendo os postos de empregos e distribuindo renda por meio de políticas públicas como acesso à educação, saúde, habitação programas assistenciais e outras medidas de combate às desigualdades sociais.

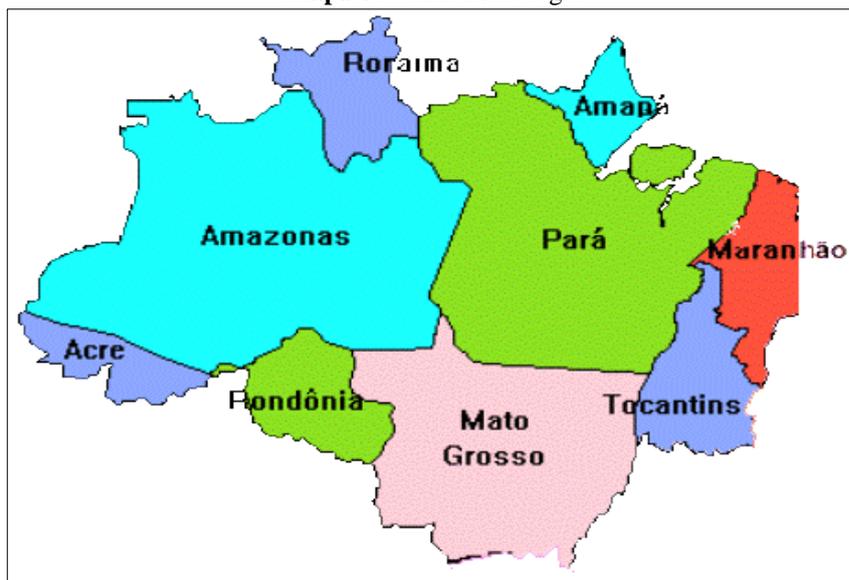
Na continuidade da temática que norteia esta discussão, destacamos a Amazônia Legal, numa perspectiva histórica e contemporânea, com intuito de mensurar sua magnitude em tamanho territorial e complexidade político-econômica e social.

A Amazônia legal – segue composição de áreas inalterada ratificada no governo Getúlio Vargas em 1953 pela lei 1.806, de 6 de janeiro de 1953⁶¹ – engloba os nove estados brasileiros demonstrados no mapa a seguir:

⁶⁰ Disponível em: <<https://Covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 26 de junho de 2023.

⁶¹ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1806-6-janeiro-1953-367342-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 26 de junho de 2023.

Mapa 04 – Amazônia legal



Fonte: IBGE (2019).

Descrição da imagem: Mapa com estados do Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Amapá, Pará, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins, pintados em diversas cores.

O território que compõe a Amazônia legal situa-se em três (03) regiões geográficas brasileiras: nordeste (Maranhão); centro oeste (Mato Grosso) e norte, com todos seus estados. Apresenta grande área de terra, é rica em biodiversidade, com potencial gigantesco em produção hidroelétrica por sua capacidade hidrográfica, dispõe da maior floresta do mundo e é forte em agropecuária (SOUSA; SANTOS; SOUSA, 2016).

Estes autores salientam que, nos anos de 2000 a 2010, a Amazônia teve um crescimento significativo no que diz respeito ao processo de desenvolvimento econômico, pois tal desenvolvimento decorre de uma série de fatores como o bem-estar social, cuja dimensão não se resume apenas em melhoria de renda, mas sim somadas a qualidade de vida da população em saúde, habitação educação, saneamento básico, boa alimentação e até abstrações como felicidade, satisfação e concepções acerca daquilo que proporciona dignidade para uma vida cidadã. No caso dos povos indígenas do bioma amazônico, a situação é de violações de direitos, precariedade da saúde, óbitos e precariedade no atendimento básico de saúde.

A pobreza tem em sua gênese a ausência daquilo que é necessário para a sobrevivência humana em condições mínimas de dignidade. Porém, o termo pobreza é multifacetado, apresenta-se em contextos gerais e específicos. E no sentido geral do mesmo, trouxemos um relato de uma pessoa com deficiência visual que viveu em extrema pobreza no interior de um seringal amazônico no município de Sena Madureira, estado do Acre, objetivando concatenar

os desafios tenebrosos vivenciados na floresta amazônica por muitas famílias na segunda metade do século XX aos avanços debatidos nessa escrita.

A seguir, demonstramos em entrevista um pouco de uma vida de privações embrenhada nas entranhas da floresta amazônica, para trazer à baila como as políticas de Estado e de Governo podem salvar vidas e suas ausências acabam por acarretar inúmeros desafios, inclusive impõem às pessoas perdas irreparáveis.

Nasci na década de 70 numa choupana feita de galhos e troncos de árvores, palhas paxiúbas [palmeiras], a armação da casa era amarrada por envira [espécie de cordões extraídos de árvores especiais]. Meus pais herdaram uma colocação dos meus avós paternos, onde puderam sobreviver. Minha mãe teve 24 filhos e por falta de políticas públicas como vacinação, ela viu mais de a metade ser dizimada por doenças como tétano, por exemplo, nossas roupas eram doadas por familiares que também viviam em vulnerabilidade, mas dividiam suas roupas mais velhas. Nosso colchão era feito de um saco costurado, normalmente de rede antiga com recheio de palhas de milho, capim ou folhas de bananeiras. Nos meses de frio passávamos grande aflição, não tinha coberta para todos, uns iam para as proximidades do fogão a lenha aceso, outros se juntavam numa cama só.⁶²

Frente a tal realidade, é evidente o descaso dos governantes brasileiros com tantos ribeirinhos, seringueiros, indígenas, entre outros grupos socialmente excluídos de seus direitos. Quantas famílias enlutadas, quanto sofrimento por ingerência dos recursos públicos, e até quando as pessoas terão que pagar pela falta de sensatez daqueles que detêm as riquezas e o poderio da nação sob seu “descontrole” e irresponsabilidade?

A mulher supracitada nasceu com baixa visão e enfrentou muitas barreiras na sua trajetória na zona rural. Ela segue narrando (informação verbal) seus percalços:

Onde morávamos não havia escola, posto de saúde, etc. Da nossa casa até as margens do rio Yaco gastava-se cerca de seis (6) horas a pé, não tínhamos animais de montaria (cavalos, burros, jegues) nem criação de bois, o que criávamos era galinhas e porcos para alimentação, e em certas épocas do ano precisava matar galinhas e porcos para garantir a alimentação, pois as caças do mato ficavam escassas e muitas vezes faltava munições para a única espingarda de coice amarrado. Lembro-me como se fosse hoje: meu pai indo na vizinhança ver se alguém lhe emprestava sal, munição, tendo em vista que o patrão só liberava algo se o freguês não tivesse devendo nada, mas nossa família grande e só meu pai e minha mãe pra trabalhar, a coisa ficava difícil⁶³.

O trecho acima denota a desigualdade social estampada na forma de vida da economia dos patrões (seringalistas), que subsumiam a força de trabalho dos seringueiros na produção de borrachas. Sua finalidade era exportá-las e ganhar dinheiro às custas das pessoas oprimidas pela

⁶² DINIZ, Antonia. Entrevista I. [abril. 2023]. Entrevistadora: Kamara Kymiu. Rio Branco/AC, 2023.

⁶³ DINIZ, Antonia. Entrevista I. [abril. 2023]. Entrevistadora: Kamara Kymiu. Rio Branco/AC, 2023.

exploração, que enfrentavam os medos dos animais peçonhentos e felinos perigosos, passando fome, frio, dores, entre outras situações – agruras para usufruírem de míseros benefícios, enriquecendo cada vez mais os mandatários; no caso, espoliadores de terras, antes pertencentes aos povos indígenas, demonstrando com tais práticas a escravidão dos indígenas por meio dos aviamentos, ou barracões na Amazônia profunda dos povos indígenas, juntamente com os nordestinos.

Ilustramos os tempos de exploração da borracha (MARTINELLO, 1988) com intuito de representar a temporalidade e o espaço geográfico em que se deu este modelo econômico; todavia, hoje em dia, no Brasil, não há mais o patronato e os tempos mudaram. A economia amazônica concentra-se em outras frentes, como a pecuária, o funcionalismo público, a sustentabilidade ambiental, dentre outros recursos e serviços, e ainda assim o nível de pobreza é alarmante. O poderio político-econômico apenas “movimentou-se” na direção de outros discursos e mãos que continuam oprimindo e explorando as classes menos favorecidas.

Perceba como nas entrelinhas de uma vida há marcas indescritíveis:

Não bastasse a miséria que cercava nosso lar, ainda tivemos de conviver com a violência doméstica sofrida por nossa mãe devido o alcoolismo e a ignorância de nosso pai. Para as outras crianças, que tinham facilidade de se esconderem na mata com medo do pai, imagina para mim sem enxergar quase nada, me arranhava nos espinhos, me perdia dos outros, muita dor que me machucam até hoje.⁶⁴

Nesse processo histórico de dominação sociopolítica e econômica, surgem outros fatores que intensificam as desigualdades entre os favorecidos economicamente e os desprovidos de bens materiais, gerando analfabetismo, exclusão social e muitos outros problemas estruturais, os quais são mais recorrentes entre as pessoas em vulnerabilidade social, como os casos de racismo, sexismo, discriminação e capacitismo.

Esta é a pequena demonstração de uma realidade vivenciada antes, atual e futuramente, que retrata múltiplos lugares e inúmeras pessoas nesta terra nomeada Brasil, que é gigantesca, com tantas riquezas e exuberância; porém mal gerida, sendo destroçada pela incompetência de governos oportunistas que só pensam em atender ao mercado internacional e devastar a Amazônia.

A vida da entrevistada e de outros começou a melhorar a partir de meados da década de 90, quando se iniciou o modelo do trabalho em cooperativas de extrativismo rural. Os

⁶⁴ DINIZ, Antonia. Entrevista I. [abril. 2023]. Entrevistadora: Kamara Kymiu. Rio Branco/AC, 2023.

cooperados tiveram melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, diminuiu a intensidade de miséria daquele lugar, fato que só reafirma a importância da atuação governamental no sentido de tornar menos difíceis as lidas diárias das comunidades pobres. Com esta iniciativa do cooperativismo – que reduzia os valores das mercadorias e valorizava os produtos extraídos como castanha, cereais, etc. –, aumentou o poder de compra dos seringueiros nas últimas décadas. Em dias atuais, a maioria dos que viviam ali em extrema pobreza, como foi o caso da entrevistada, atualmente são microempreendedores, desenvolvimento conseqüente das poucas políticas públicas que alcançaram aquela comunidade.

Gradualmente, as sedes das comunidades ribeirinhas receberam posto de saúde, distribuição de vacinas, estradas de acesso aos municípios de Sena Madureira e à capital Rio Branco. Muitos moradores dispõem de barcos próprios para irem à cidade por via fluvial, fenômeno este que explica a instabilidade dos sujeitos que compõem os grupos considerados de baixa e média renda. Talvez o índice de pobreza esteja crescendo, contudo, as pessoas presentes neste contexto experimentam situações econômicas distintas.

3.2 Riqueza e desigualdades entre os povos indígenas na Amazônia

A subseção apresenta os povos indígenas brasileiros à luz de uma narrativa histórico-cultural com enfoque na desconstrução eurocêntrica (imagético europeu) acerca dos indígenas na Amazônia brasileira: as imposições estrangeiras, apagamento antropológico, persuasão, violência e o ato de resistir dos povos indígenas, que se valeram da portentosa rede fluvial da Amazônia, ancorados na experiência cotidiana em lidar com as adversidades, para se manter sobrevivendo. Assim, analisou-se e discutiu-se a panorâmica da pobreza e desigualdade enfrentadas pelos povos indígenas na contemporaneidade.

Antes de entrar na temática riqueza e desigualdades entre os povos indígenas na Amazônia, faz-se necessário abrir um parêntese na escrita a respeito da colonização do Brasil, com enfoque no imagético discursivo amazônico, demonstrando a intencionalidade e domínio das narrativas ocidentais na invisibilização histórica de uma realidade concreta, inversão de conceitos e valores culturais. As tentativas de desconstrução identitária dos povos indígenas e o ideário de irracionalidade destes povos são ações com intenções políticas e econômicas (dominação territorial e exploração dos povos originários) na recorrente marginalização desses

povos originários a fim de expropriação dos seus territórios, propalando o sofisma de Amazônia desabitada.

Os rios amazônicos e o imagético: abaixo expôs-se foto que ilustra a vida fluvial dos povos indígenas.

Figura 13 – Vida fluvial dos povos indígenas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: A imagem mostra uma cena tranquila à beira do rio Purus com várias canoas pequenas atracadas na margem. O rio tem águas de cor marrom barrenta. No primeiro plano, vemos três barcos cobertos com teto de madeira ou metal, sendo que o barco à esquerda possui um teto amarelo. Ao fundo, a margem oposta do rio é visível com uma vegetação densa e uma linha de árvores ao longo do horizonte. O céu está parcialmente nublado, com nuvens brancas contrastando com o azul do céu. A luz do sol ilumina a paisagem, criando reflexos nas águas do rio.

O imagético⁶⁵ amazônico, ao longo da história da colonização deste novo e exótico território trouxe formas, métodos e epistemologia para entender toda a complexidade desta região singular. Os rios amazônicos⁶⁶ foram importantes para este avanço e trouxeram marcas históricas para todas as populações aqui existentes, que com os avanços e estudos arqueológicos demonstram toda a complexidade e estrutura existentes muito antes da chegada dos *kariwa*, como aponta Maria Cristina Bohn Martins. A autora considera três narrativas referente ao que ela

⁶⁵ *Imagético*, que se exprime por imagens, que revela imaginação. Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. 2003-2016.

⁶⁶ A Bacia hidrográfica do rio Amazonas é constituída pela mais extensa rede hidrográfica do globo terrestre, ocupando uma área total da ordem de 6.110.000 quilômetros desde suas nascentes nos Andes Peruanos até sua foz no oceano Atlântico (na região norte do Brasil). Esta bacia continental se estende sobre vários países da América do Sul: Brasil (63%), Peru (17%), Bolívia (11%), Colômbia (5,8%), Equador (2,2%), Venezuela (0,7%) e Guiana (0,2%). <https://www.ecoamazonia.org.br/2015/11/regiao-hidrografica-amazonica-maior-mundo-disponibilidade-agua/>.

chama de “conquista europeia da América” e as contribuições do espaço amazônico para construção simbólica.

À medida que estudos arqueológicos atuais fazem avançar uma nova compreensão sobre o passado da região, parece ser possível referendarem-se informações provenientes destes textos, especialmente quanto ao tamanho e complexidade das terras habitadas pelos parentes indígenas que se espalhavam pela várzea do rio Amazonas e seus afluentes:

A imagem que assoma da sua calha a partir daí é a de “grandes populações reunidas em povoados de dimensões consideráveis, estruturas públicas com função político-cerimonial, capacidade de mobilização de numerosos guerreiros e existência de articulação social entre diferentes povoados (MARTINS, 2007, p. 33).

Ora, antes, o território nas narrativas foi descrito como algo gigantesco e com figuras mágicas e exóticas, fauna e flora, cujos habitantes eram “selvagens” ou lindas mulheres amazonas, em alusão a um lugar apenas de fêmeas guerreiras. Por meio dessas narrativas, preencheu-se o imagético dos europeus que buscavam as riquezas e todas as espécies de valia nas terras verdes e rios barrentos, escuros e profundos. Tocantins descreve esse imaginário a partir da visão ocidental:

Dizem as crônicas de Orellana, ouvido dos indígenas, ao longo de seis léguas de Quito, uma história que deixou viva impressão no espírito. Falaram-lhe do reino e vida das amazonas, as margens de um rio muito grande, o maior dentre todos. Essas mulheres guerreiras adestradas, só mantinha contato com homens uma vez por ano, só regressavam da guerra, quando as acampavam, prisioneiros, os varões da tribo oponente (TOCANTINS, 1973, p. 27).

A construção de histórias fabulosas permeou o imaginário sobre o que realmente existia na Amazônia. Daí a necessidade de demonstrar que a visão eurocêntrica permeia as narrativas sobre o contexto amazônico, dado o simbolismo que se apresentou ao longo das escritas que nortearam o conhecimento estruturado e formado no universo simbólico dos rios da Amazônia que, para os indígenas, trazem outros significados e simbolismo do imagético ora posto.

Não desprezando as narrativas não indígenas, mas fazendo uma reflexão destas no imaginário dos não indígenas, atrevo-me a escrever que a região amazônica⁶⁷ é “como uma

⁶⁷ “A Amazônia Legal é um **conceito político**, e não geográfico, criado pelo governo do Brasil, correspondente à área de nove estados do país, os quais abrangem **toda a região do bioma Amazônia**. São esses estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e uma porção do estado do Maranhão. Essa atual abrangência da Amazônia Legal foi instituída pela Constituição Federal de 1988, dadas as novas configurações do território brasileiro naquele período, como a criação do estado do Tocantins. Essa região é habitada por, aproximadamente, 22 milhões de pessoas, das quais cerca de **250 mil são indígenas** de acordo com dados da Fundação Nacional da Saúde (Funasa). A área ocupada pela Amazônia Legal é de, aproximadamente,

melodia que canta” traços históricos dos rios, de seus povos, da biodiversidade, do clima e das culturas destes povos nativos. É “uma letra musical” que narra um universo coletivo e “desinteressado economicamente”, onde reinava a solidariedade e a segurança de viver salutar. Numa imensidão territorial orquestrada pela primitividade futurista. Porém, lá nos anos 1500, surgem “estrofes amargas”, compostas por “versos” eivados de intenções eurocêntricas que mudariam radicalmente o ritmo da “música” aqui ilustrada, trariam resignificação social, silenciamento histórico-cultural, apagamento identitário dos povos indígenas e construção do imagético amazônico nas “trilhas sonoras” da superioridade europeia e invisibilidade da história secular das populações nativas brasileiras.

Estas narrativas estavam carregadas de imagens e estereótipos, ora positivos, ora negativos. Quando o intruso narra os povos indígenas que aqui habitavam, ele os caracteriza como indolentes, traiçoeiros, selvagens. São imagens do outro, que não correspondem aos valores do outro, são formas de dominar a partir do estereótipo. Nesta tessitura discursiva, o outro é sempre inferior, é imagem distorcida, é a história contada a partir de um único ponto de vista. Possibilidades de compreender e expandir a contenda sobre ideias, conceitos, noções e representações que marcaram presença constante neste imagético amazônico, em momentos e circunstâncias diferentes daqueles que aqui vivem.

Cabe arguir a respeito de uma relação com o pensamento social brasileiro e o processo de construção da identidade no decorrer destes processos, que ao longo do tempo foram apropriados pela história e imagem no contexto nacional das narrativas. E considerando os povos indígenas como espectadores da história e com lugares precários (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

A Amazônia é objeto da reflexão discursiva em circunstâncias e contextos diferentes, ela é revelada aos poucos. Desvelando personagens, percorrendo o passado e acontecimentos e contradições que se entrelaçavam. Descreve a fisionomia e a estética de uma Amazônia, consoante Martins (2007), que tem a particularidade estreita com os rios. O imagético é o referencial das construções históricas no qual se produziu atravessamentos pelos rios, assemelha-se a uma linha que tudo costura, entrelaçando vidas e sentidos.

5.217.423 quilômetros, abrangendo, além do bioma Amazônia, também uma parte do Cerrado e do Pantanal. A criação da Amazônia Legal tem por **objetivo** o planejamento e o desenvolvimento tanto econômicos **quanto social** dos estados abrangidos pelo bioma Amazônia. Por ser uma região pouco povoada e pouco desenvolvida, viu-se a necessidade de promoção de ações que auxiliassem esses estados a crescerem”. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/amazonia.htm>>. Acesso em 20 de março de 2023.

Para Cunha (2009), o rio Amazonas é o menos brasileiro dos rios, pois este, em um processo contínuo, transporta a terra do continente em direção ao Atlântico, destruindo e reconstruindo formas e paisagens intermitentemente.

Os rios amazônicos, no contexto e história oral dos indígenas, demonstram outra relação com este cenário, trazendo não somente uma estética imagética, mas percursos tão sinuosos quanto as águas. A profunda relação dos habitantes da região amazônica está diretamente ligada às águas, sabendo-se que existe nestes rios, ramificados, uma diversificada fauna ictiológica que possibilitou a sobrevivência e o alimento aos que viviam aqui, sem a relação predatória de mercadoria ou comércio, mas o simples ato de alimento, em um nexo entre o local e o universal desta nossa condição humana e de sobrevivência da nossa gente.

Os rios e as florestas permeiam e atravessam as narrativas acerca desta região ao longo do tempo, como nos informa a autora Neide Gondim na apresentação do livro *A invenção da Amazônia* (2004).

Os exploradores europeus – para meus ancestrais indígenas, os invasores das nossas terras – não consideraram a historicidade cultural dos povos autóctones nem buscaram compreender a relação destes com a flora, a fauna e as caudais que entrecortavam a vastidão da floresta, facilitando a circularidade dos viajantes por meio de pequenas, médias e grandes embarcações, na sutileza poética discursiva. Aqueles, os europeus, criaram o “inexistir antropológico”, como sujeitos históricos com saberes e fazeres essenciais no processo de evolução e manutenção da existência, na intencionalidade de dominarem e imprimirem sua cultura e desconstruções de formas de vida dos parentes ancestrais.

“Os séculos podem variar e os cronistas serem das mais diferentes nacionalidades, no entanto, diante do rio e da mata amazônicos, quase genericamente, nenhum se isentou de internalizar sentimentos que variavam do primitivismo pré-edênico ao eufemismo primordial” (GONDIM, 2004, p. 77).

Neste processo, que figura além do imaginário e seus mitos pensamento que se funda em algo além do conhecido – ou seja, o desconhecido, o qual a ciência não abarca – mas que demonstra uma relação profunda do colonialismo epistemológico e cristão que, por muito tempo, respondeu a todas as perguntas, dada a conotação simbólica deste território, nas descrições fabulosas e que tinham simplesmente o cunho de deslegitimar os que aqui viviam, ou seja, os povos indígenas.

Segundo Cunha (2009), “A literatura científica Amazônica, amplíssima, reflete bem a fisiografia amazônica, (...), bem pouco além do limiar de um mundo maravilhoso”. Este espaço é narrado como um éden, onde os povos que habitavam antes da chegada dos exploradores “brancos”, não conheciam o pecado, indivíduos inocentes, que ainda não perderam o estado primitivo que estavam. Narrá-los assim é tratá-los como inferiores, comparando-os aos seres irracionais, que ainda não perceberam o estado animalesco em que estão inseridos, vivendo em bando.

Nesta linha explicativa, Reis (1953), no livro *intitulado O Seringal e o Seringueiro*, escrito no século passado, nas primeiras páginas demonstra claramente o pensamento das relações de poder no discurso exploratório, as quais produzem ressonâncias até os dias atuais.

A penetração em direção a oeste e ao norte do Amazonas, as comunicações com outros distritos do Estado do Brasil pelas águas dos afluentes do Amazonas, as tentativas para irradiar sobre áreas ocupadas missionários e pelas autoridades espanholas, se de um lado evidenciam o espírito aventureiro dos luso-brasileiros, os sentimentos patrióticos que o guiavam, do outro deixavam claro a intenção imperial de Portugal, que se mantinha fiel ao pensamento de criar, na Amazônia, uma nova área de seu mundo ultramarino (REIS, 1953, p. 27).

Assim, neste contexto entre o exótico e familiar, se constituem as imagens fabulosas e de certa forma contraditórias, desprezando alguns atores sociais e glorificando outros, como demonstra Martins (2009):

O ‘homem amazônico’ guarda as marcas de sua origem, se distinguindo dos outros brasileiros e isso se deve principalmente na região onde habita. Mostra como o índio sempre foi considerado como inexpressivo para a composição étnica da sociedade brasileira e como, ainda hoje os termos cunhados entre a população para se designar são pejorativos e cheios de preconceitos, como o uso de ‘caboclo’, ‘caboclinha’ etc. Mostra como discurso sobre a grandeza da terra e insignificância do homem, a Amazônia como inferno e o paraíso, permeiam não só as obras intelectuais produzidas sobre nossa gente como também os projetos de desenvolvimento regional (MARTINS, 2009, p. 3).

Ora, a figura do indígena, como demonstramos, sempre foi desprezada pelas narrativas e pela história “oficial”. Estávamos todos fadados à extinção ou à política escrava, de adstração e violações por meio da religião e, logo após, a sermos mão de obra, uma vez que toda a situação fora criada pelos que vieram se estabelecer em nossas terras com seus deuses e forma diversas das organizações sociais existentes. E os rios, embora sejam para os indígenas fonte de vida, tornaram-se vias de transporte de males perigosos à cultura existente.

Para se entender essa complexa lógica dos rios amazônicos, faz-se necessário buscar notícia destes rios que formam a bacia amazônica, que traz nas cosmologias indígenas outra percepção e empoderamento daqueles que vivem nas florestas, às margens destes fluxos de água e narrativas.

Por Amazônia entende-se aqui o vasto complexo de ecossistemas localizado na bacia hidrográfica do rio Amazonas, que tem uma superfície total de pouco mais de 7 milhões de quilômetro² (ou seja, aproximadamente 40% do continente sul-americano). Estende-se por oito países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela e, mais pela similaridade vegetal e climática do que pela unidade hidrográfica, Guiana e Suriname. [...] A quantidade de água é tão grande que faz com que o rio Amazonas, com seus mais de mil afluentes, seja provavelmente o maior do mundo em volume de águas (TILIO NETO, 2010, p. 43).

De acordo com Martins (2009, p. 4), a ocupação amazônica fez fluir diversos conflitos fundiários e éticos. Com a ocupação de territórios indígenas extintos, assumiram a posse como novos donos os não indígenas, que ao longo do tempo e na atualidade denominam-se donos da terra. Este é o ponto-chave da dita colonização que se deu a partir dos rios amazônicos, uma vez que seria quase impossível na época o acesso às florestas e terras longínquas. A relação econômica que se estabeleceu neste processo possibilitou a exploração das riquezas materiais e imateriais, bem como a catequização e dominação daqueles que aqui viviam, introduzindo a sociedade em formação de maneira forçada, não facultando escolha aos povos originários.

O indígena, diferente do negro, não devia legalmente ser objeto de escravidão, mas poderia sofrer um descimento, sendo deslocado coletivamente de seu lugar de origem para outro de maneira a ali ser aldeado, receber assistência religiosa e vir a trabalhar em atividades de interesse dos colonos ou da administração. Tais aldeias eram as fornecedoras de mão de obra tanto para as fazendas do litoral quanto para as expedições extrativistas que percorriam o interior da Amazônia em busca das drogas do sertão. Eram também aí recrutados os indígenas que por longos períodos eram destinados a realização de obras públicas (construção de fortificações, caminhos, igrejas) ou tarefas especialmente pesadas, assim como serviam em atividades militares (em guerras e revoltas) (PACHECO DE OLIVEIRA, 2010, p. 28).

A exploração se desloca para onde gere o capital, no embalo dos rios amazônicos, que além dos exploradores muitos viajantes buscavam uma vida utópica e estável e assim opera esse duplo mecanismo de monopólio privado da terra e mobilidade da força de trabalho oriunda de outros lugares em uma estratégia estatal para manter o latifúndio exportador de recursos e a chamada “domesticação” dos selvagens (TOCANTINS, 1973).

A cada época insinua-se um ciclo nos rios amazônicos. É o tempo sazonal, que mesmo com a ocupação e as constantes mudanças ambientais, se faz necessário para o ciclo da vida e renovação destes. Mas bem antes, quando ainda vivíamos em malocas, os povos indígenas

foram aliciados e sofreram constantes abusos na sociedade e/ou organização, que no futuro se tornariam maiores e mais fortes que antes.

Os diversos ciclos de ocupações e explorações econômicas da Amazônia deram-se pelo processo da escassez e abundância. A escassez da inexistência dos produtos europeus e ou nacionais da corte. E abundância pois havia um vasto mundo a ser explorado, e as possibilidades de riquezas infindas. Quando se iniciou as buscas pelas ditas “drogas do sertão” Batista (2006), dentre elas podemos citar: cacau, baunilha, cravo, canela, salsa, sementes oleígenas, raízes aromáticas e variadas madeiras. Mesmo negado pelas narrativas oficiais, a presença e a atuação dos indígenas modificaram as relações, e de certo modo, contribuíram para a dominação e hegemonia da população que se agregou.

Claro que essa presença não ocorreu pacificamente, mas em uma relação de trocas, aliciamentos e discursos de poder, dadas ao deslumbramento e a enganação, de que os povos que viviam ao logo das margens dos rios amazônicos foram vítimas. Ora pelos missionários, ora pela então Coroa, República e Estado. Conforme o médico Djalma Batista escreveu sobre este processo e a visão colonizadora:

O primeiro esforço para disciplinar as atividades regionais devemos aos missionários, que intentaram o aldeamento dos gentios a sua incorporação à civilização do tipo europeu; e aos reinóis, que se fixaram nestas paragens, em busca de aventura ou no desempenho das funções administrativas. A rebeldia dos indígenas, a rarefação populacional, a extensão imensa da terra, a luta contra os invasores nas suas interativas sortidas. O desenvolvimento econômico precário – tudo isso contribui para que nada ou quase nada resultasse em favor da cultura, nesses primeiros tempos, sobretudo porque pretenderam os brancos fazer que os peles-tostadas ascendessem, de um salto, do totemismo ao monoteísmo, da barbárie ao cristianismo, do nomadismo a atividade sedentária, da colheita alheatória dos bens da terra a agricultura sistemática. O fato, tal como aconteceu nos longes de 1600 a 1700, se repete hoje, historicamente no pouco rendimento cultural da catequese (BATISTA, 2006, p. 4).

Quando o autor fala em cultura, percebe-se claramente a sua ideia de outra cultura e de certo modo o desprezo pela cultura existente, anterior à chegada das grandes levas de migrações, invisibilizando a figura dos povos indígenas e a cultura desses.

A ocupação deu-se em um processo de exploração dos seres humanos por outros seres humanos. Nesta exploração econômica aparece a figura do nordestino denominado seringueiro, que veio em busca de outra forma de vida, fugindo da seca e da fome. Foram jogados na selva para a exploração e extração da “goma elástica”, o chamado “ouro negro”, vivendo em uma condição análoga à escravidão tal que o capital exploratório permitiu nada, senão a submissão

e o “assujeitamento”. A descrição de Euclides da Cunha demonstra a condição que este presenciou e escreveu o seguinte:

Esta coisa indefinível que por analogia cruel sugerida pelas circunstancia se no figurou menos um “homem que uma bola de caucho” jogados a esmo, esquecida pelos extratores – responde-nos às perguntas num regougo quase extinto e numa língua de todo incompreensível. Por fim, com enorme esforço levantou um braço, estirou-o, lento, para frente, como a indicar alguma cousa que houvesse seguido para muito longe, para além de todos aqueles matos e rios; e balbuciou, deixando-o cair pesadamente, como se tivesse erguido um grande peso: “Amigos”. Compreendia-se amigos, companheiros, sócios dos dias agitados das safras que tinham partido para aquelas bandas, abandonando-o ali, na solidão absoluta (CUNHA, 1966. op. cit. HARDMAN, 2009).

Nesta banda, podemos apreender que, assim como os indígenas, o povo nomeado nordestino, que fugia da seca, tornou-se outro ator do ciclo de exploração econômica e predatória, esquecido, como introduziu Cunha na descrição densa desta solidão que se alastrou nas florestas e rios e sobre o imagético destas construções, e trazendo uma possível vingança da floresta em relação ao sertão.

(...) a Amazônia, de brutalidades inauditas e violências atrozes, vingava-se de todas as tentativas de pô-la em prosa, seja na ordenação cronológica de relatos falhos, seja na pintura de paisagens entre extremo de monotonia e caos. Não havia mais imaginar, no preâmbulo da crise dos discursos e gêneros que ocuparia boa parte do século XX, qualquer representação científica ou artística da Amazônia sob o signo das descrições homogêneas ou almejando por ficções estáveis sobre identidade ilusórias (HARDMAN, 2009, p. 31).

Este é o imagético ao longo dos tempos construído sobre os rios amazônicos e, conseqüentemente, sobre todo o contexto social das populações originárias. A expressividade que abrigaria toda a imensidão e perguntas não respondidas daqueles que buscavam explicação ao que viam e/ou imaginavam observar, constituindo assim a chamada memória social, que nos escritos demonstram claramente a expressividade da região e a visão de paraíso perdido. Note-se essa relação claramente cristã, até ao inferno verde que permitiu, de certo modo, compreender os movimentos que aconteceram na região dos mil rios.

A Amazônia constituiu um mundo de estranhamento que, por motivos diversos, a literatura sensacionalista percebeu e apropriou-se, com pensamento contrário, da sua particularidade e peculiaridades. Uma realidade que se esconde dentro de si mesma, em um encanto que respira e pulsa nas profundezas dos rios, esperando um despertar. Mas este despertar constitui um exercício de alteridade, essa região sempre foi vista como infernal, como

demonstra Silva (2011) quando fala sobre o exílio no Acre, ou a chamada Sibéria brasileira, que se tornou lugar de punição para a rebeldia de outras pessoas de outros lugares.

Por que a Amazônia? O olhar de grande parcela dos homens do sul do país – pertencentes à *intelligentsia* da época – desde muito tempo estava condicionado pela ideia de que a Amazônia era uma terra ignota, distante, inóspita e inadequada à presença humana. No *zeitgeist* (espírito do tempo) dominante à época, aqueles que nela habitavam eram considerados sujeitos que estavam em descompasso com certa visão acerca da “história nacional” e com os ideais civilizatórios, de lampejos eurocêntricos, que desembarcavam aqui nos trópicos (SILVA, 2011, p. 173-174).

Neste sentido, a Amazônia, anterior às narrativas de grandiosidade e fábulas, aparece como lugar perigoso, e essa representação não se opõem a outras representações no imagético, mas em somatória, em um acréscimo constante. A imagem que se formulou, sempre acrescida de fantasia em um momento, e realidade inóspita em outro, se constitui simbolicamente caracterizada principalmente pela natureza exploratória. A natureza torna-se inimiga de quase todos, desde as descrições de carapanã e pium, ou a malária que Osvald de Andrade desejou ter para aproximar-se do contexto amazônico e, ironicamente, trouxe em suas “memórias antropofágicas”.

A natureza nunca foi inimiga dos povos indígenas, mas sim das ocupações capitalistas, e foi graças a esta natureza – se é que se pode pensar em algo bom desse contexto de exploração e expropriação – que muitos projetos foram a bancarrota e falências. E, de certo modo, muitas vidas foram preservadas, não extinguido completamente as populações originárias. O modo como se alinharam todas as simbologias do imagético amazônico, construído como a crítica de Silva, demonstra:

Esta natureza brutal e soberana seria sempre uma adversária do homem: diante do homem errante a natureza era estável; para o homem sedentário, ela seria revoltosa e volúvel. Por isso, a Amazônia se caracterizava por ser uma terra de nomadismo, da inconstância que remetia a que nada mais são que um misto de paraíso e inferno na visão euclidiana. Um mundo feudal, torto e bronco em “descompasso evolutivo”. Malgrado suas idiossincrasias, seu tom é de denúncia (SILVA, 2011, p. 174).

Ainda segundo Silva, a teoria evolucionista não prosperou nestas bandas. E toda visão eurocêntrica em voga foi a pique, quando de certo modo se resistiu à dominação e às relações de poder imposta pelo capital. Os “corpos dóceis” de Foucault e o “sujeito”, quando não somente o discurso de poder o assujeita, mas o próprio meio em que este está inserido, como em micropolíticas em que se pode buscar uma domesticação oposta, contrapondo à catequese

dos missionários ou aos batismos e regras sociais. Uma contingência que as florestas e rios impuseram aos humanos, ditos civilizados como uma onda de rio, que vai levando as ribanceiras e abrindo novas margens em uma cheia fluvial necessária para a renovação dos corpos e sociedade.

E mesmo com as chuvas e secas que escondem e desnudam as terras férteis em torno das margens dos rios, onde se cultivam as plantações, para as populações indígenas os rios produzem uma simbologia que não é estática, mas que se reconfigura a cada estação de chuva ou seca. A partir deste valor simbólico, podemos perceber a importância social dos rios para as populações originárias.

O projeto civilizatório e a possível incorporação dos indígenas à sociedade nacional não lograram êxito, nem fomos extintos e ressignificamos os modos de viver. Exemplo disto são as festas que fazemos nas cheias dos rios, e a abundância de caça e pesca, que fortalece os laços e possibilita a nossa cosmovisão a partir das relações nas comunidades e sociedades não indígenas. Na primeira Declaração de Barbados (1971), que mostra alguns apontamentos sobre o reconhecimento dos povos indígenas, como fundamentos de respeito:

Cabe ao Estado oferecer às populações indígenas a mesma assistência econômica, social, educacional e sanitária que oferece ao resto da população. Contudo, o Estado tem, além disso, a obrigação de atender às carências específicas que são resultados de sua submissão à estrutura colonial. Tem, sobretudo, o dever de impedir que sejam objeto de exploração por parte de qualquer setor da sociedade nacional, inclusive por parte dos agentes da proteção oficial (BARTOLOMÉ, 2017).

O que para uns é progresso e evolução, para o pensamento indígena trata-se de exploração e destruição. Como viver e sobreviver ao tempo, que fora orquestrado pelos rios, somente se ressignificando em uma cultura em constantes movimentos. A fragilidade da Amazônia exuberante encontra-se nos seus rios, que ao longo dos tempos foram espaço de grandes diversidades de povos indígenas, nas florestas e nas margens dos rios. A abundância de alimento que os rios traziam não tinha a característica comercial, era bastante para manter todos sem a miséria e fome que viria depois, quando chegaram os brancos (SILVA, 2011).

Os movimentos de ocupação extraíram e modificaram as culturas existentes. O padre francês Jean B. Parrissier, que andou pela região do Juruá em 1889, fez uma crítica como uma denúncia aos males que dizimaram vários povos indígenas, conforme descreve Manuela da Cunha:

Os índios, cujo número seria bem difícil precisar, são, no entanto, muito interessantes e merecem ao menos um pouco mais de justiça e simpatia do que lhes foi concedida até o momento. Esses filhos da floresta, os verdadeiros autóctones do Brasil, estão, de fato, bem longe de ser o que se diz: terríveis selvagens, inimigos de toda a civilização e sempre prontos a massacrar os brancos. Esta é uma calúnia atroz que os brancos, europeus, civilizados, que prefiro chamar de aventureiros, inventaram e propagaram, sem ter vergonha, para legitimar, ou pelo menos para desculpar, os seus roubos e atrocidades (CUNHA, 2009, p. 52).

Os modos de vida dos povos indígenas historicamente construídos foram obstruídos de forma severa e violenta pelo projeto colonial, que se aproveitou da guerra, da escravidão, da ideologia da igreja católica e das doenças e endemias, provocou aos povos nativos da Amazônia uma das maiores calamidades demográficas da história da humanidade. Além de um etnocídio silenciado nos discursos fabulosos eurocêntricos sobre a Amazônia, posto que sua intencionalidade não tinha vieses humanitários, mas sim exploratórios, e repousa sobre uma linguagem que atende a qualquer valoração discursiva em sua “infinita” maleabilidade (CUNHA, 2009; ORLANDI, 1990).

A Igreja, neste processo – que teve como protagonista os jesuítas que atuaram marcadamente aliados à Coroa portuguesa, movimentada pelo ofício de transformar os indígenas ao cristianismo – foi incapaz ou não quis entender a importância das culturas.

As terras firmes dos altos dos rios tornaram-se refúgios dos sobreviventes. Antes maioria e depois minoria, foram logo após alcançados pela cultura da borracha. As casas de aviamentos manipulavam os nordestinos que invadiam pela força os territórios indígenas, em um ciclo de violência e escravidão que mantinha a riqueza em outros lugares, distantes das florestas e rios, as chamadas elites da borracha. Na indagação as perguntas são respondidas, de certo modo, a epistemologia legitimou todas as atrocidades no passado. Conforme o excerto a seguir:

O que aconteceu com esses milhões de índios? Só poderiam nos responder a barbárie, a selvageria de alguns aventureiros brancos, tão ávidos de riquezas quanto escrupulosos a respeito dos meios a empregar para obtê-las. Existe, no entanto, um fato certo: há muito tempo as florescentes tribos indígenas desapareceram, suas culturas, suas plantações desapareceram, e onde viviam em paz e como bons cristãos (CUNHA, 2009, p. 52).

Os rios são fonte de vida e compõem a estrutura social das relações sociais da região amazônica. A complexidade da Amazônia assemelha-se aos rios, que vivem no imagético daqueles que vivem neste lugar e daqueles que não os conhece (TOCANTINS, 1973).

Certo é que todas as formas de ameaça estão intimamente ligadas aos rios amazônicos. Desde a chegada dos europeus e suas narrativas fantásticas, logo após os colonizadores e exploradores nordestinos e, nos anos 70, as grandes construções de estradas e a expansão da pecuária e desmatamentos, problemas de poluição dos rios que se solidificaram com as grandes cidades nas suas margens.

O imagético é o referencial das construções históricas, o qual produz atravessamentos pelos rios como uma linha que tudo costura. As suas margens sempre estão rodeadas de mitos e história de outros tempos, e o ser amazônico com o passar dos inúmeros processos acostumou-se a esperar. E esta relação entre imagem e aquilo que se nota nos efeitos do imaginário, a cultura, cogita ser discutida a partir dos pressupostos da realidade, em uma configuração de todo o imaginário construído e vivenciado, não se opondo, mas como mais um elemento da cultura, no caso, a partir do contexto cultural em que estamos inseridos (GONDIM, 2004).

Não imagináramos outro lugar como a Amazônia com seus rios e sua fauna ictiológica deslumbrante; mas, disse Cunha, seria esse lugar um inferno verde. Não sabemos a dimensão deste inferno, mas para os povos indígenas com certeza isto se tornou realidade, quando foram massacrados, silenciados e catequizados pelos que aqui chegaram.

Na história da humanidade, os rios foram utilizados como vias para o transporte, proporcionando o acesso aos mais distantes pontos geográficos. Ao estudar as populações antigas, os rios foram o ponto irradiador para o chamado contato entre os povos. O Egito se formou às margens do rio Nilo; a Mesopotâmia, do rio Eufrates – uma característica das cidades amazônicas é que são construídas às margens de rios; os seringais, não fogem à regra, são abertos às margens dos mesmos, pois estes condutores de vidas serviam como vias de transportes.

Durante as cheias, os rios amazônicos destroem as plantações dos moradores que cultivam as suas várzeas. A maioria dos rios que cortam as terras amazônicas têm extensas praias, onde os quelônios desovam e que os humanos utilizam para o plantio de gêneros alimentícios de curto ciclo, como o feijão, a melancia, o milho, entre outros.

Os cronistas e escritores narram estes caudais como importantes recursos naturais. São rios de água doce, fonte de vida para todos os seres vivos, mas também causadores de tragédias, destruição e desalentos. Com advento da urbanização, sem planejamento legal e adequado, tal problemática nos dias atuais se intensificou, pois os rios seguem causadores de tragédias por

suas grandes enchentes, destruindo plantações, casas, sonhos, acarretando prejuízos incalculáveis aos cofres públicos por ter às suas margens as mais importantes cidades da região.

Atualmente a importância dos rios como via de transporte tem diminuído acentuadamente por ocasião das rodovias e da aviação comercial. Mas ainda proporcionam muitas riquezas aos seres humanos como principal fonte de animais aquáticos e fornecendo água para as populações das pequenas, médias e grandes cidades e vilarejos. Para as populações ribeirinhas, seringueiros e indígenas que habitam as suas extensas margens, são fontes de vida nas mais diversas acepções, facilitando o escoamento dos alimentos para serem vendidos nos centros urbanos por estes produtores.

As populações indígenas que há centenas de anos acostumaram-se a habitar as margens dos pequenos, médios e grandes rios da região continuam a praticar a pesca, a realizar seus banhos coletivos, a plantar, a usufruir das fontes alimentares que os rios oferecem.

Além de grandes áreas de florestas que são derrubadas para a formação de pastos para a criação de rebanhos bovinos, espécie fornecedora de carne para a alimentação dos seres humanos, soma-se à devastação das florestas tropicais a “morte” das fontes, nascentes, pequenos e médios igarapés, transformados em canais de esgotos nos centros urbanos. Conhecer os rios, suas circularidades fluviais, é importante para podermos preservá-los como riqueza natural, por serem fornecedores de mobilidade humana e fonte de vida e bem-estar.

Conhecer os diversos caminhos que os rios nos proporcionam é de importância ímpar. São um fator facilitador da mobilidade para o acesso ao interior da região amazônica, condicionando o povoamento dos lugares mais longínquos pelos extratores dos produtos florestais. Estes mesmos rios possibilitaram o acesso aos lugares distantes dos centros urbanos, oportunizando a extração do látex para a fabricação da borracha e funcionaram como rotas de fuga para que grupos indígenas escapassem do processo escravocrata que o homem branco lhe impingia. Também puderam, por meio destes mesmos rios, estabelecer moradas nas suas cabeceiras, lugares de difícil acesso aos civilizados exploradores das riquezas florestais.

Por toda a providência que os rios proporcionam, é de fundamental importância conhecê-los para que se criem estratégias de preservação, cuidando da qualidade de suas águas para as gerações futuras. A água é uma riqueza natural em processo de extinção, devido ao avanço do desmatamento de grandes florestas para o plantio de gêneros alimentícios.

Desse modo, além da magnitude dos rios amazônicos, compreendeu-se a leitura do imagético amazônico, entremeando imaginário e realidade calcada numa inversão cultural e

econômica eurocêntrica, cujo propósito principal era o reducionismo dos autóctones – populações pertencentes às terras amazônicas, sujeitadas à escravidão e extermínio impostos pelos aventureiros europeus embriagados de egoísmo, desamor, avareza e desumanidade. Os discursos das narrativas históricas indutoras da ambição europeia, ocupando-se fundamentalmente do apagamento da historicidade e cultura dos povos indígenas, posto que a invisibilidade destes povos segue alimentada pelas mesmas sutilezas discursivas de geração em geração.

3.3 Panorâmica da pobreza e desigualdade entre os indígenas da Amazônia sob a ótica da interseccionalidade que segue ecoando na realidade contemporânea

Na esteira da sobreposição eurocêntrica aos povos autóctones brasileiros que permanecem convivendo com o processo histórico de apagamento, invisibilidade e descaso político-econômico, estes povos tiveram suas identidades invadidas e violadas por imposição de outrem, com interesses puramente de dominação e expropriação territorial e de suas riquezas.

A cruzada europeia em terras amazônicas trouxe consequências irreparáveis como as doenças infectocontagiosas (gripe, varíola, sarampo, febre amarela, tuberculose, etc.), reduzindo uma população que, segundo estimativa da Funai (BRASIL, 2020), no ano da invasão (1500), contava com cerca de 3 milhões de indígenas, os quais foram reduzidos a cerca de 896.917 (IBGE, 2010). Essa população sobrevive resistindo atualmente a grandes adversidades como a pobreza, a desigualdade, majoradas pela interseccionalidade que oprime e segrega grupos ou indivíduos em detrimento da desconstrução do outro para autoafirmação de dominância para invalidar outras formas de viver.

Na Amazônia, o trato de prisioneiros indígenas envolveu diversos povos do interior do território e agentes de vários impérios europeus: franceses, ingleses, espanhóis, holandeses e portugueses. As práticas de resgates se desenvolveram aproveitando dinâmicas sociais e interétnicas preexistentes entre essas sociedades, de relações de subordinação, guerras, alianças e trocas, comprando-se os prisioneiros das guerras e conflitos interétnicos (DIAS, 2019, p. 241).

Essa desconstrução, planejada para anular os povos indígenas e aqueles recrutados (escravos), resultou no discurso de desumanização das pessoas que recebiam tratamento dado a “coisas”, mercadorias, entre outras maneiras de desvalorização histórico-social. As mulheres indígenas e negras sofriam violências diversas pelo patriarcado estrutural eurocentrado, também pelo que chamavam de “feminismo de mulheres brancas”, que se julgavam mais “seres humanas” que as mulheres de outras etnias.

As mulheres supramencionadas enfrentaram muitas mazelas físicas e psicológicas, perderam suas vidas, outras estupradas, ignoradas, esnobadas e até “desumanizadas”, tragédias em função da demonstração de poder e dominação machista, sexista e étnico-racial. As pessoas não tinham liberdade para assumir sua orientação sexual. A discriminação e opressão regiam as vontades destas, obrigando-as a assumir o padrão socialmente classificado certo a ser praticado pela sociedade.

O primeiro instrumento é a língua, eles empreendem uma etnografia, que nos percebem como selvagens, e os europeus e suas copias, as elites ilustradas. Isto está no discurso, “tirar as bestas feras e sair da selvageria”, tudo isto foi implantado nas Américas. É importante observar, os contextos políticos, históricos, sociológicos em que se dão a produção deste conhecimento sobre os outros (práticas de legibilidade colonial, científica, religiosa, indigenista, etc.), que muitas vezes são omitidos. Existe toda uma engrenagem de poder e de arranjos sociais (APURINÃ; TUPINAMBÁ, 2000, p. 341).

E nesta sistematização de normatização baseada no racismo estrutural, passamos a compreender todas as possibilidades de pobreza e desigualdades em relação aos povos indígenas.

Ressalte-se que não existem normativas legais expressas, cartilhas ou quaisquer registros físicos que sinalizem as delimitações espaciais ou estabelecimentos em que os ricos circularão livremente e ao pobre não se permitirá acesso. Entretanto, na prática, existem linhas imaginárias utilizadas para rotular, eleger e restringir a circulação social que deveria, em tese, ser livre. Os jovens das periferias, por exemplo, são estereotipados como maloqueiros, desordeiros, ladrões, maconheiros, “sem cultura”. Sua identidade está associada ao não pertencimento às classes elevadas economicamente, à raça e à etnia, sendo que as pessoas pretas, indígenas e com deficiência, ainda pior, estão fadadas ao construto do imagético histórico; portanto, são identidades calcadas nos estereótipos a partir do olhar social reverso. A cor da pele, a ausência de propriedades, o gênero, a sexualidade não deveriam ser considerados parâmetros para as desigualdades entre os seres humanos. Isto pode ser compreendido com um colonialismo interno, após às invasões:

A definição do colonialismo interno está originalmente ligada a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam parte, primeiro do Estado colonizador e depois do Estado que adquire uma independência formal, (...) ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal. Os povos, minorias ou nações colonizadas pelo Estado-nação sofrem condições semelhantes às que os caracterizam no colonialismo e no neocolonialismo em nível internacional: 1) habitam em um território sem governo próprio; 2) encontram-se em situação de desigualdade frente às elites das etnias dominantes e das classes que as integram; 3) sua administração e responsabilidade jurídico-política concernem às etnias

dominantes, às burguesias e oligarquias do governo central ou aos aliados e subordinados do mesmo; 4) seus habitantes não participam dos mais altos cargos políticos e militares do governo central, salvo em condição de “assimilados”; 5) os direitos de seus habitantes, sua situação econômica, política social e cultural são regulados e impostos pelo governo central; 6) em geral os colonizados no interior de um Estado-nação pertencem a uma “raça” distinta da que domina o governo nacional e que é considerada “inferior”, (...); 7) a maioria dos colonizados pertence a uma cultura distinta (CASANOVA, 2006, p. 410).

É válido evocar uma compreensão destes artifícios estruturais que engendraram os processos de pobreza criados a partir desta perspectiva colonialista, pois vivemos numa sociedade marcada pela sobreposição de grupos sociais elitizados; entretanto, a grande “massa das margens” se movimenta a partir de engrenagens político-sociais. A interseccionalidade, como prática e como teoria, é uma ferramenta da luta contemporânea que se manifesta como mecanismo de resistência construída ante as interrelações humanas, os saberes e práticas compartilhadas, visando ao combate a todos os tipos de exclusão social, visando ao combate às desigualdades sociais.

Após a catequização dos jesuítas imposta aos povos indígenas, houve ressignificações nas concepções gerais e específicas acerca dos conceitos de pobreza e riqueza, fato que aproximou os modos de vidas destes povos aos da população não indígena. Assim, eles passaram a adotar principalmente serviços, bens e consumo semelhantes aos brancos e demais grupos sociais. Esses são fatores que permitem analisar a situação socioeconômica com os mesmos indicadores estabelecidos pelo sistema governamental, como renda per capita, por exemplo.

Em contrapartida, ainda há povos indígenas que seguem resistindo ao processo de apagamento e aculturação, globalização e modernidade trazido pelos europeus, embalado pelo capitalismo ocidental. Há povos que se mantêm vivendo nas florestas amazônicas, utilizando plantas medicinais e outros costumes seculares que transcendem algumas gerações nativas, perpetuando seus modos tradicionais, culturais, identidades e línguas originárias. Nessa vastidão de terras dos meus parentes ancestrais ainda há povos não “contatados”. Espero sinceramente que não sejam alcançados pelas mãos predadoras, devastadoras, da ganância capitalista.

No sentido de contextualizar a realidade da Amazônia brasileira, em especial o estado do Amazonas, destacam-se no excerto a seguir alguns dados relevantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

As comunidades indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a Região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 305.873 mil – aproximadamente 37,4% do total. **Na Região Norte, o estado com o maior número de indígenas é o Amazonas, representando 55% do total.** O conjunto dos 10 municípios com maior população indígena reúne 126,6 mil indígenas, correspondendo a 15,5% do total de indígenas do país, e metade possui população superior a 10 mil indígenas. À época, os cinco municípios mais populosos desse conjunto eram os seguintes: São Gabriel da Cachoeira (Amazonas), São Paulo de Olivença (Amazonas), Tabatinga (Amazonas), São Paulo e Santa Isabel do Rio Negro (Amazonas) (IBGE, 2010)⁶⁸.

Os dados mostram que a população indígena, que no início da colonização somava a média de 3 milhões de pessoas, atualmente resume-se a menos de 1 milhão, por consequência da invasão europeia, até os dias atuais mantida a prática de apagamento da cultura com intuito de silenciar a voz e os direitos destas pessoas.

Além disso, existem outros graves problemas que foram enfrentados, como a pandemia da Covid-19 – de acordo com referência, vitimou mais de mil indígenas brasileiros. Ainda os indicadores de bem-estar social e sanitário agravados pelos constantes conflitos internos e com outros povos (vários tipos de violências), consumo excessivo de álcool e outras drogas e mortes por suicídio. São indicadores que requerem políticas públicas de atenção aplicadas ao combate das problemáticas que assolam estes povos já acossados por tantas injustiças e desigualdades sociais.

Apesar de a maioria dos indígenas brasileiros falarem o idioma do colonizador português – há um grande contingente morando nas zonas urbanas, com adoção dos costumes e valores dos brancos –, os mesmos enfrentam preconceitos, discriminação e descaso dos governos que cultivam a visão sobre os povos nativos como selvagens, antropófagos. Esta situação entrava o desenvolvimento destas populações que merecem ser tratadas com dignidade e seriedade, sem as mazelas colonialistas e com o respeito social de brasileiros que constituem a sociedade brasileira. Esta situação de indignidade intensifica-se em se tratando dos indígenas com deficiência.

Outro ponto interessante a ser tratado é a heterogeneidade regional quanto às políticas públicas e as necessidades de cada povo. Saúde, educação, cultura, habitação e renda familiar são indicadores que devem ser considerados, pois cada região brasileira, neste caso, os biomas, possuem suas peculiaridades, e no tocante às questões socioeconômicas dos indígenas, isso se agrava. As políticas públicas afirmativas decorrem da sub-organização das políticas universais,

⁶⁸ Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022>>.

e têm por objetivo alcançar grupos sociais que historicamente são elididos de seus direitos, como os indígenas que necessitam destas políticas para sobreviverem. Mesmo que suas carências básicas como alimentação, medicamentos, vestuários, calçados, não sejam supridas efetivamente, todavia sem isso as dificuldades seriam muitas e mais contundentes (FAUSTINO, ANDRIOLI, ARAÚJO, 2010).

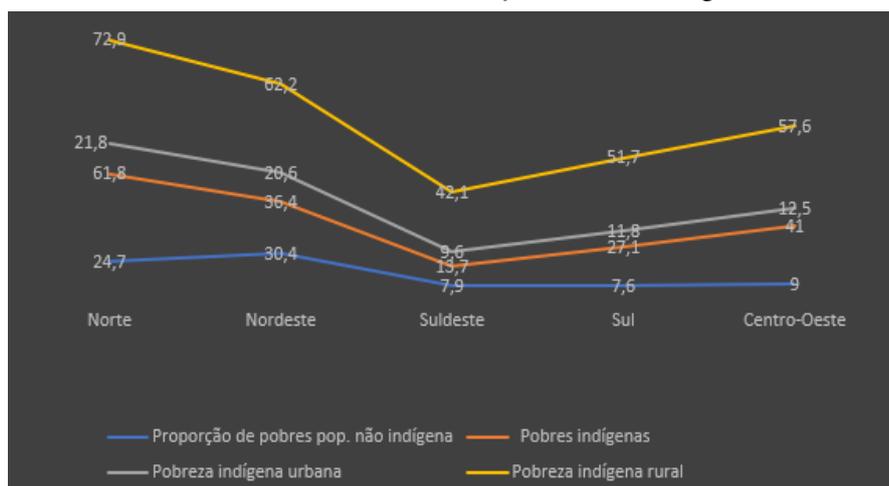
Os dados do IBGE de 2010 apontam que o índice de pobreza entre os indígenas é o maior, o que os coloca na condição de mais pobres entre os pobres. As populações em questão são formadas por vários povos indígenas que habitam todas as regiões do Brasil.

As sociedades indígenas apresentam dinâmismos sociais e culturais singulares, suas instituições respondem a desafios diferentes daqueles enfrentados por outras sociedades. Entretanto, atualmente, muitas dessas sociedades procuram ajustar modalidades de organização institucional de outras sociedades às suas especificidades, o que corresponde a novos desafios no que se refere à sua reprodução social e cultural (FAUSTINO, ANDRIOLI, ARAÚJO, 2010).

Esta dinamicidade caracteriza os indígenas como plurais, visto que cada povo tem modos tradicionais e culturais diversificados, que se assemelham aos de seus antepassados, e outros adquiridos. O processo de colonização obrigou-lhes esforços enormes, principalmente do ponto de vista da construção de suas identidades e manutenção de nossas culturas, das barreiras atitudinais e da falta de políticas públicas efetivas de reparação aos prejuízos seculares causados pelos invasores europeus às terras brasileiras.

A Constituição Federal de 1988 garante direitos aos povos indígenas de praticarem suas culturas, crenças e direitos originários sobre suas terras. Com isso, saíram do regime integracionista e assumiram em certa medida autonomia para viver e sobreviver com o mínimo de dignidade, mas as políticas públicas são parcamente implementadas.

Embora a legislação e as políticas públicas existentes venham contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos povos originários no Brasil, ainda se fazem necessárias ações efetivas da parte de governos, estado e sociedade que resultem em melhores condições de saúde, moradia, alimentação, educação e cidadania. Abaixo apresentamos demonstrativos que retratam marcas da desigualdade social no que diz respeito aos povos originários. Um comparativo do índice de pobreza entre os indígenas e não indígenas no Brasil.

Gráfico 05 – Política de atenção básica aos indígenas.

Fonte: IBGE (2010).

Descrição do gráfico: Gráfico de linhas sobre fundo cinza escuro. Abaixo, em letras brancas, Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-oeste. No rodapé, legenda: em azul, proporção de pobres, população não indígena; em branco, pobreza indígena urbana; em laranja, pobres indígenas e; em amarelo, pobreza indígena rural.

Os dados acima reafirmam o quanto as políticas de atenção básicas às pessoas indígenas ainda precisam de aprimoramento. Há de se considerar também que falta clareza nos serviços e programas de governo no que tange ao processo de profissionalização e assistência destas pessoas. A cultura disseminada ao longo dos séculos pós 1500 ressoa até hoje. Ideários fantasiosos representam os indígenas por preguiçosos, cachaceiros, selvagens, seres imaginários, desconstruindo a identidade real dos mesmos, produzindo o folclore. O governo cria uma sensação de dependência, o que acaba negando o direito dos cidadãos de exercerem sua cidadania em igualdade de condições com os demais, respeitando suas particularidades, inviabiliza autonomia aos indígenas (BRASIL, 1988).

As pessoas e grupos que se encontram em situação de extrema pobreza estão vulneráveis a diversas dificuldades, visto que uma problemática complexa como esta é suscetível a ser “nutrida” por outros impactos sociais relevantes, que influenciam diretamente na defasagem do índice de desenvolvimento humano. O analfabetismo, o consumo desregrado de álcool e outras drogas, violências, capacitismo e tantas outras formas de exclusão.

Deste modo, os povos indígenas que figuram no quadro de extrema pobreza representam 26% dos analfabetos, seguidos pela população preta, que compõe 20% desse total e dos brancos, que representam 8%, sendo proporções diferentes para grupos que compartilham semelhantes condições de vida. (IBGE, 2010). Perante as realidades citadas, percebem-se as marcas histórico-culturais que, de certa maneira, exercem uma forma abstrata de caráter estrutural,

classificando a desigualdade e, no campo desta classificação, os indígenas lideram o ranking dos mais desassistidos, tanto pelo governo quanto pela sociedade (BRASIL, 1988).

No âmbito da saúde o cenário não é diferente, a taxa de mortalidade entre mulheres em idade reprodutiva e crianças continua elevada, principalmente considerando morte de mulher durante a gravidez, no momento dos partos e o número de mortes entre crianças recém-nascidas. Mesmo com a alta taxa de natalidade, o crescimento populacional dos povos indígenas brasileiros ascende lentamente, pois – apesar das tecnologias de auxílios existentes como as vacinas – ainda ocorrem muitas mortes. Além disso, nas últimas décadas, o número de filhos por família diminuiu significativamente, declinando para uma média de seis (6) filhos (IBGE, 2019).

Portanto, os povos indígenas que habitam essa terra chamada Brasil, em especial na Amazônia brasileira, continuam desassistidos no tocante às implementações das políticas públicas, procrastinação que precisa ser revista com urgência. Como se fosse de interesse dos governantes.

3.4 – Pobreza e as desigualdades sociais em terras Pupÿkary/Apurinã

Para falarmos em pobreza entre os Pupÿkary, faz-se necessário entender os ciclos da borracha e os impactos causados na sociedade Apurinã, provocando um arcabouço e movimentos de reorganização, adaptação e resistências. O nomeado Ciclo da Borracha foi um período de grande exploração econômica na região amazônica, especialmente durante o final do século XIX e início do século XX. Durante esse período, houve uma enorme demanda por borracha natural em todo o mundo, o que levou ao crescimento de grandes empresas extrativistas e a uma expansão significativa das cidades na região amazônica. O impacto na vida dos povos indígenas foi significativo. A exploração da borracha levou à expropriação de terras indígenas, à destruição do meio ambiente e à exploração brutal da força de trabalho indígena.

Além disso, muitos indígenas foram submetidos a condições de trabalho escravo, extremamente difíceis e perigosas, na colheita do látex para fabricação da borracha. Como resultado, muitos parentes ancestrais Pupÿkary/Apurinã foram mortos devido às condições de trabalho, doenças e falta de acesso a recursos básicos. Além disso, muitas comunidades foram esbulhadas de suas terras tradicionalmente ocupadas, levando a um impacto significativo em sua cultura e estilo de vida.

É importante entendermos que os impactos das invasões das terras Pupÿkary/Apurinã e nas doutros povos indígenas na Amazônia da região do Rio Purus tiveram efeitos processuais, ou seja, a reestruturação a partir de alianças e sobrevivência, que para os indígenas são semelhantes a uma guerra se usarmos o sentido comparativo. Na tese de Link:

As diferentes alianças e relações de parentesco entre diferentes grupos, por vezes falantes de línguas bastante diferentes, podem ter confluído para formar os Pupÿkary de hoje. Na verdade, os Apurinã parecem muito mais abertos à incorporação do Outro através de relações de parentesco do que as descrições a serviço do Estado no final do século XIX e durante o século XX, preocupadas em delimitar fronteiras étnicas, estariam dispostas a aceitar (LINK, 2016, p. 201).

As relações de parentesco e alianças possibilitaram que os clãs do povo Pupÿkary/Apurinã, mesmo sob a égide do capital, consumo e discriminação, mantivessem os costumes e modos de ser, viver e estar no mundo. No entanto, em qualquer espaço os indígenas são apontados como selvagem. Não podem criar as máscaras sociais dos não indígenas, pois o fenótipo amazônico indígena se manifesta e as condições regionais denunciam a existência. Nota-se a valorização dos imigrantes sulistas, que seriam os novos “bandeirantes da região”, isto é, o modelo civilizatório, os chamados seringalistas.

A imagem do indígena é associada à pobreza segundo os critérios ocidentais. Pessoa com deficiência intelectual, pois, segundo a própria historiografia e leis vigentes, eram tutelados, ou seja, não poderiam ter autonomia e eram excluídos deste “mundo” construído em cima dos ossos e terras dos antepassados deste mesmo povo.

A antropóloga indígena Kowawa Apurinã Urruth disserta sobre o impacto das mudanças para viver longe das florestas e do universo conhecido ao se deparar com a cidade, numa periferia pobre de Rio Branco, aos 09 anos:

A ideia de pobreza material em um mundo desconhecido poderá ser uma concepção social, quando não se conhece outras formas de vidas, e outra forma de viver e de conviver com o mundo além daquele que nos cerca. Não nos é infortúnio, pelo contrário é uma riqueza cheia de coisas especiais que habitam os mais íntimos sonhos por toda a vida e trazem ressonâncias capazes de marcar todos os caminhos percorridos. Deixando marcas no espírito que os outros chamam de memória afetiva. A grandeza do espírito são relíquias de abrir os olhos e perceber o pertencimento que trago do lugar de onde sou, os anímicos que fazem parte de mim, das marcas deixadas pelas múltiplas lembranças, dos cheiros, dos gostos e dos sentimentos que me acompanham sempre. E de quanto estes significados fazem parte da minha vida. E a partir desta relação com o mundo se reconhecer e ao outro em um distanciamento e em uma aproximação (URRUTH, 2015, p. 13).

É o sentimento profundo que acompanha os indígenas, o espanto e a busca por sobrevivência em outro mundo. A isso denomino “impacto psicológico”, que marca todos os movimentos indígenas e formas de viver no mundo ocidental.

O Pupŷkary/Apurinã não se considera pobre – não falo de bens materiais ou acúmulo de capital. Destaco que somos territórios, somos corpos de mulheres e homens que ainda habitam florestas ricas de ancestralidades, recebemos o chamado da natureza, conversamos com os nossos encantados, com aquilo que o *kariwa*/não indígena chama de invisível ou não humano. Como disse no início do estudo, o leitor e a leitora podem não ver minha ancestralidade, mas certamente a sentirão nas forças das palavras que coloco aqui.

Para nós, maior riqueza é habitar em nossos territórios, beber nas fontes dos nossos troncos velhos – as nossas bibliotecas vivas –, mantermos a nossa relação imbricada com a terra/floresta e tudo que nela habita, sem ser o indígena folclorizado que permeia o imaginário do *kariwa*.

CAPÍTULO IV – CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A INCLUSÃO

4.1 Trajetória Pluridimensional das Pessoas com Deficiência

Na *ãata* (canoa) da nossa pesquisa estamos chegando ao quarto capítulo, um capítulo que nos remete ao passado, momentos difíceis para as pessoas com deficiência. Não significa que esses períodos já foram superados, descobriremos que ainda há resquícios culturalmente enraizados atualmente. Remamos por lugares e momentos históricos, dando um breve vislumbre a partir de leituras de uma indígena e pesquisadora.

Nesse capítulo discorreu-se acerca das pessoas com deficiência, considerando aspectos históricos, político-educacionais e profissionais. Discutimos, embasado em literaturas bibliográficas, documentos legais e relatos de pessoas com deficiência, no sentido de apresentar teoria e prática, interrelacionando espaço geográfico e temporalidade. Com exceção do tópico sobre a trajetória histórica das pessoas com deficiência, enfocada a Amazônia Legal, consideradas as barreiras por elas enfrentadas e avanços alcançados a partir de lutas travadas pelas mesmas, familiares e amigos. Por fim, discutimos de forma introdutória sobre a população indígena com deficiência no Brasil.

Aspectos históricos: durante as leituras sobre esta temática, deparei-me com uma narrativa que generaliza a historicidade das pessoas com deficiência e, em simultâneo, faz reproduções intermináveis, levando a crer que não se tem buscado novos debates sobre as formas de vida destas pessoas na antiguidade e idade média, fator que permitiria compreender uma única “verdade” a respeito das mesmas pessoas. Por essa razão, cogitei escrever numa perspectiva crítico-reflexiva, com intuito de chamar atenção para a importância de não abraçar incondicionalmente certas questões que tendem a se legitimar nos discursos interessados, normalmente oriundos das classes elitizadas da sociedade.

Em hipótese alguma quero com isso questionar o processo de exclusão por que passaram as pessoas com deficiência, mas sim instigar outros fatos que possivelmente foram “lançados” aos “abismos” da “obscuridade”, como, por exemplo, que ser deficiente implicaria ineficiência atrelada à incapacidade total da pessoa.

A título de reflexão, estas escritas deixam clara a intencionalidade em negar de modo enfático estas pessoas com deficiência, pois sempre que se fala de avanços, seja de qualquer natureza, faz-se menção a familiares, amigos, instituições; não a elas. Reproduzindo-se assim os discursos de invisibilidade e negacionismo que buscam anular sua existência. E isso não

ocorre apenas nas escritas, mas num ritmo contínuo. São os entes que sabem as necessidades das pessoas com deficiência, são os professores especializados que transmitem as necessidades específicas dos educandos com deficiência, quem “ouve” pelos surdos são os intérpretes, quem “vê” pelo cego são os seus acompanhantes, quem fala pelas pessoas com deficiência intelectual são todos, com exceção deles mesmos. Por vezes, tive oportunidade de presenciar inúmeras falas de pessoas dirigindo-se ao acompanhante ou ao intérprete, ao invés de falar diretamente ao aluno com deficiência. Percebe-se sempre a interlocução com o outro.

Isso acontece de modo a silenciar as pessoas com deficiência nos espaços sociais e até no seio familiar. Tal apagamento histórico segue se reproduzindo a partir da falta de criticidade, tanto de quem escreve – porque muitos não vivenciam ou conhecem a condição de pessoas com deficiência –, quanto da parte da maioria dos profissionais e educadores, que têm potencial em modificar concepções e ressignificar conceitos, e assim permanecem sujeitando a cultura do silenciamento. É claro que os grupos supramencionados muito contribuem com o desenvolvimento dos sujeitos em discussão. Independente disso, precisamos reconhecer o lugar de discurso e de lutas das pessoas que vivenciam cotidianamente as mazelas da exclusão. (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010; DINIZ, 2021).

Na continuidade da temática destacamos, no quadro a seguir, os subtemas relevantes para os objetivos da escrita em tela (ANJOS; SILVA, 2011; GURGEL, 2015).

Quadro 03 – História das pessoas com deficiência

História das pessoas com deficiência	Modelos da deficiência ao longo da história	Cultura da invalidação das pessoas com deficiência
Antiguidade - de 4000 a.C. até 476	Apagamento histórico	Extermínio legitimado na cultura da normalidade
Idade Média - de 476 a 1453	Exclusão e abandono	Nomenclaturas e conceitos históricos a respeito das Pessoa com deficiência

A história e trajetória das pessoas com deficiência representa uma identidade de dor, sofrimento, desconstrução dos sujeitos que “fogem” ao padrão de corpo “normal”, “perfeito” preestabelecido na sociedade. Sendo a condição de pessoas com deficiência o fator determinante para que elas sejam tratadas como diferentes e, por conseguinte, receberem tratamentos danosos para suas vidas nos mais variados âmbitos: familiar, profissional, educacional, psicológico, etc. Essa “normalidade” instituída socialmente é um grande entrave para ressignificação de conceitos e superação dos preconceitos, segundo Diniz (2007) e Mantoan (2012).

Por muitos séculos, os registros escritos ignoraram as pessoas com deficiência, com olhares eclesiais, econômicos, culturais, entre outros. Todavia, esse registro teórico, infelizmente, demonstra um certo conformismo que, nas entrelinhas, “ajuda” na disseminação da ideia de que estas pessoas realmente não teriam “razão de existir”, posto que a própria narrativa dialoga com o pensamento negacionista de desclassificar o sujeito com deficiência enquanto ser humano e neutraliza quaisquer manifestações de vontade, realizações, habilidades e competências. É considerado apenas o olhar do outro, a manifestação alheia, sem levantar indagações frente à condição humana que eleva para além do sentimento somente de “duras penas”. As pessoas com ou sem deficiência são constituídas por diversas combinações fisiológicas e psicológicas; portanto devem ser analisadas numa perspectiva pluridimensional (DINIZ, 2009).

Com base nas literaturas históricas que abordam as pessoas com deficiência, pôs-se à baila explicações que retratam a trajetória dessas pessoas, o que denota apenas sua existência sob uma ótica de total inutilidade. Tais concepções correspondem às maneiras de trato dado às pessoas com deficiência nas antigas civilizações romana e grega, as quais adotavam o ideário de corpo normal, ignorando, assim, aqueles corpos que apresentavam algumas “anomalias” físicas ou intelectuais. O que chama atenção é que o Egito antigo praticava a inserção das pessoas com deficiência nas atividades cotidianas e, conforme a maioria das escritas existentes que abordam a história das pessoas com deficiência, elas não eram rejeitadas e excluídas, mas tinham uma vida razoável. Talvez pelo fato de os egípcios serem um povo que sofreu com graves infecções nos olhos e muitos perderam a visão, isto possa ter atenuado a situação daqueles com deficiência, pois, predominantemente, o capacitismo e o preconceito vêm prejudicando as pessoas com deficiência, da antiguidade até os dias atuais segundo Gurgel (2015), Corrent (2016) e Lisboa (2020).

É importante salientar que as discussões históricas fazem maior menção a Roma, ao Egito e à Grécia. Na Grécia há ênfase na cidade de Esparta, onde se valorizava primordialmente o corpo perfeito e, posteriormente, uma conexão entre corpo e mente são (CORRENT, 2016), deixando uma lacuna nas demais formas de conceber as pessoas com deficiência nas outras civilizações, fato que se repete desde a antiguidade até os dias atuais. As potências mundiais em poderio econômico e desenvolvimento humano servem de referência para certas medidas não adequadas, como o extermínio das pessoas com deficiência. Obviamente, essas desumanidades não são seguidas por todo o planeta.

Também não quer dizer que estes modelos permaneçam imutáveis, “prova disso” é que, a partir da Idade Média, as pessoas com deficiência eram vistas como possuídas pelo demônio, castigo de Deus e queimadas. Ainda assim, com o passar dos anos houve transformação na maneira de compreender a concepção dos corpos e, no caso das pessoas com deficiência, quebra de paradigmas gradualmente, não mais prática do extermínio e abandono. Com a expansão do cristianismo, defendeu-se que a pessoa com deficiência tem alma, portanto seriam filhas de Deus e não poderiam mais ser eliminadas (ANJOS; SILVA, 2011).

Observe os destaques subsequentes sobre os novos olhares acerca da deficiência: com o advento do cristianismo, algumas sociedades praticaram o ato da caridade. Contudo, isto não eximiu as pessoas com deficiência de viverem em vulnerabilidade social, sofrendo preconceito e discriminação, capacitismo, consideradas incapazes de proverem sua própria subsistência (ANJOS; SILVA, 2011). Mesmo tendo o direito de viver, seguiam dependendo de outrem, situação formidável para mantê-las na condição de “inválidas”. Este predicativo refere-se a uma suposta “incapacidade” impingida às pessoas com deficiência. Se improdutivas, logo não seriam relevantes na “corrida” socioeconômica, pois, se não “tinham força de trabalho”, de nada serviam. Isso resultou, por séculos, na perda de suas vidas e depois no seu apagamento histórico-sociológico. Embora se reconheçam avanços significativos no que diz respeito ao processo de existência das pessoas com deficiência, durante o período medieval os preconceitos e discriminações seguiram a largos passos, rotulando-as de “loucas” e “anormais”; portanto, indignas de viverem em meio à sociedade. (SASSAKI, 2009; DINIZ; FREITAS, 2019).

A partir do século XVII, surgiram as instituições de caridade, onde as pessoas com deficiência passaram a viver com indigentes, depois com pessoas consideradas delinquentes em prisões, manicômios e orfanatos. O discurso era de uma sociedade remida, que sendo cristãos estavam cumprindo o “propósito de Deus” na vida destas pessoas. “Vestindo” uma roupagem de boazinhas, misericordiosas, solidárias, quando na realidade seu objetivo era isolar as pessoas com deficiência do convívio social para que continuassem excluídas e invisibilizadas, visando a “limpar” os ambientes onde elas frequentavam. (ANJOS; SILVA, 2011; FIGUEIRA, 2021).

Apesar do processo de segregação, as práticas de extermínio passaram a ser condenadas. Não obstante, as pessoas com deficiência tiveram que sobreviver em ambientes inadequados como abrigos e asilos para velhos e pobres, muitas vezes sofrendo maus tratos e privações diversas (ANJOS; SILVA, 2011). Perceba que as literaturas tratam com “naturalidade” a situação daqueles velhos e pobres que viviam em isolamento social, sem propor indagações a

respeito do descaso para com quem “não teria a contribuir com a sociedade”. Não estariam na mesma condição das pessoas com deficiência? Não seriam humanos? Por que até hoje se cultiva a exclusão?

São lacunas da história que ratificam a incipiência da valorização das pessoas não apenas por serem humanas e realizar boas práticas, mas justificando pelo que elas podem oferecer ao meio em que vivem. Por essa razão a cultura de exaltar os sujeitos pelo que possuem e não pelo que são replica-se e cada dia mais se fortalece nos discursos e práticas de uma sociedade calcada nos princípios do opressor *versus* oprimidos, embalada pelos modos de produção que segue como *modus operandi* da antiguidade à contemporaneidade (FREIRE, 2011; DINIZ; FREITAS, 2019).

Mesmo com a massificação do cristianismo no mundo, houve extermínio no início da Segunda Guerra Mundial. O movimento nazista criou o programa “T4”, ou eutanásia, para eliminar as pessoas com deficiência. Por outro lado, o período segregacionista das pessoas com deficiência começou a perder forças a partir da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). Nesse período, devido às consequências da guerra, muitos soldados foram atingidos e acometidos por sequelas diversas que resultaram em deficiência. Com número elevado de pessoas com deficiência, a sociedade teve que repensar suas maneiras de agir diante de uma realidade que apresentou necessidade de reflexões acerca das concepções da deficiência até então adotadas. Cabe salientar que o processo da Segunda Guerra Mundial culminou na busca pela reabilitação por se tratar de homens soldados que ficaram deficientes devido às consequências da guerra, reabilitá-los era uma forma de resgatar sua masculinidade. O fato de serem soldados favoreceu para a compreensão da necessidade de reabilitação.

Por efeito, diante das atrocidades dos conflitos armados, percebeu-se que a deficiência não era resultado de pecados (castigos de Deus), mas sim de circunstâncias do meio e de outras questões, a princípio tratadas apenas na dimensão biológica, deixando de ter caráter religioso e assumindo conotações biomédicas. Porém, sabemos que as conotações biomédicas são, também, necessariamente sociais e políticas. Os movimentos de luta e de insurgência das pessoas com deficiência ganharam força e consistência no cenário social dentro e fora do Brasil, o que desencadeou outras perspectivas no que tange aos sujeitos que fogem ao padrão de corponormatividade (ANJOS; SILVA, 2011; DINIZ, 2007; GURGEL, 2015). São lutas por direitos, por reconhecimento, lutas que visam à transformação política e social na direção de uma sociedade igualitária e não opressora aos corpos diversos.

As lutas em favor dos direitos das pessoas com deficiência também não foram diferentes em terras brasileiras. No transcurso das concepções históricas acerca dos sujeitos que destoam dos padrões sociais preconizados como “corpos e mentes ideais”, tendo superado os aspectos eclesiásticos e na tentativa de reduzir os efeitos do modelo biomédico da deficiência, busca-se a efetivação do modelo biopsicossocial, no qual as pessoas com deficiência devem ter seu desenvolvimento considerando corpo, mente e inserção e interação social. Atualmente, alguns estudos abordam o modelo social. Tais modelos da deficiência e respectivas referências bibliográficas estão devidamente explanados mais adiante. Podemos citar que houve grandes avanços a partir de conceitos e nomenclaturas na direção da implementação de novos olhares a respeito da deficiência. Esses conceitos e nomenclaturas adotados em documentos legais como a LBI (BRASIL, 2015), que remontam a debates cujas finalidades estão imbricadas de múltiplos fatores culturais, políticos, históricos e sociais, ainda que paulatinamente, vêm culminando em percepções e práticas mais inclusivas.

Observe o conceito atual que define a pessoa com deficiência:

Art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

As pessoas que não condizem com o padrão prestabelecido do ponto de vista social enfrentam inúmeras barreiras, dentre elas as designações pejorativas com que convivem diariamente. Literaturas afirmam que tais tratamentos estão ligados às culturas, temporalidades, civilizações, sendo aceitas pelas pessoas com deficiência; no entanto, cabe questionar o porquê de tantas maneiras para enquadrar essas pessoas apenas por sua deficiência e não pelas demais características, seja de natureza física ou intelectual. É válido lembrar que a essas pessoas não se permitia a contraposição. Elas não tinham direito a direitos, menos ainda a opinarem acerca daquilo que as afligiam (SASSAKI, 2019).

Observe as seguintes nomenclaturas adotadas para definir as pessoas com deficiência ao longo da História segundo Sasaki (2002):

- Inválidos (No começo da história, durante séculos);
- Desvalidos, minorados, impedidos, aleijados, descapacitados, excepcionais;
- Defeituosos, incapacitados (De +/- 1960 até +/- 1980);
- Incapacitados (Século XX até +/- 1960);

- Deficientes (De 1981 até +/- 1987);
- Pessoas com necessidades especiais (De +/- 1990 até +/- 1994);
- Portadores de deficiência (De +/- 1988 até +/- 1994);
- Pessoas com deficiência (Em junho de 1994).

A nomenclatura "pessoas com deficiência" foi adotada pelo Brasil e por outros países a partir do movimento social da deficiência, no qual o termo "pessoa" ganha destaque e se impõe na direção de colocar em xeque os preconceitos que marcavam as nomenclaturas anteriores. O que está em jogo nesta discussão é entender que falar em pessoa com deficiência é tomar como base a luta pelos direitos civis que marcam os movimentos sociais da deficiência.

Com as lutas históricas, conquistas, surgimentos de leis e políticas públicas específicas e os avanços tecnológicos, as pessoas com deficiência vêm ocupando paulatinamente os espaços sociais, educacionais, de trabalho e de lazer. Surpreende que as concepções de deficiência, desde os períodos da antiguidade, que ainda são vivenciadas pelas pessoas com deficiência atualmente são recorrentes. Colhemos, em conversa com uma servidora de uma instituição federal no estado do Acre, depoimento atestando que ainda ouve frases como:

“Aquele doido”; “Só a mãe para aguentar esse coitado que só dá trabalho”; “Não sei por que vem para aula só dormir esse dopado”; “Se a Universidade abriu as portas agora tem que aguentar os deficientes”; “As empresas são obrigadas a ter os especiais no seu quadro de funcionários” (Entrevista com uma especialista em Educação Inclusiva, “D”, 2021).

Embora nos últimos anos o termo pessoa com deficiência, consolidado na Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência em 2006 e adotado em 2008 no Brasil, ocupe os discursos formais, escritas e legislação, na prática, muitos dos termos supracitados ainda fazem parte do vocabulário social, situação constatada na fala de pessoas com deficiência e nas minhas experiências profissionais.

Ante os posicionamentos nas frases acima, que remetem ao trato dado às pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, fica evidente que as barreiras atitudinais constituem precípua problemática para haver quebra de paradigmas que sustentam a condição de deficiência como incapacidade. Como bem explica Silva (2006), a deficiência causa estranhamento resultante em preconceito e discriminação contra as pessoas com deficiência; tal estranhamento social repercute em todas as áreas da sociedade e se relaciona no tempo e nos espaços, mesmo que as abordagens formais/legais busquem combater práticas capacitistas. A realidade das pessoas com deficiência ainda é marcada por fatores excludentes que estão

arraigados desde as sociedades antigas e medievais, como se percebe nas manifestações de quem vivencia a condição de deficiência e de quem lida com as pessoas com deficiência. Seguem alguns depoimentos colhidos, para ilustrar “dores” que só podem ser narradas por quem viveu tais experiências.

Trecho de fala de uma mulher com deficiência visual domiciliada na Amazônia, extremo oeste do Brasil (estado do Acre):

Tenho baixa visão de nascença, atualmente com 42 anos. Lido com preconceito e discriminação. Era corriqueiro o ato do julgamento por conta da Deficiência Visual/DV, ocorria em família em forma de “brincadeiras”, mas me magoava bem mais que as outras pessoas. Éramos analfabetos, e “cercados” de gente também ignorante. Isso piorava ainda mais minha qualidade de vida. Eu recebia apelidos do tipo: “Tortela”, “Cega do Bila”, “Caolha”, “olhando pro antontem”, “doente dos olhos”, “defeituosa”, “inutilizada”, “aleijada”, “bobinha”, entre outros. Isso para uma criança era demais, sem contar as chacotas, as atitudes perversas; contudo, não me vitimizei e fui à luta para provar para mim que eu não sou inválida e hoje Deus só confirma isso na minha vida... que o estudo, a humildade, o respeito, o amor-próprio, transcendem a exiguidade (Fonte: entrevista cedida por “A” em março de 2021).

As práticas de exclusão muitas vezes começam no seio familiar. As pessoas com deficiência sofrem violências, geralmente psicológicas, são silenciadas para não reagir a elas, sendo “destroçadas pelo desrespeito às suas diferenças”. É claro que o desconhecimento sobre tais temáticas intensifica ainda mais estas atitudes maléficas ao bem-estar da pessoa com deficiência. Ao longo dos séculos, a deficiência vem sendo discutida nos variados âmbitos (religioso, biomédico, político, econômico e social); todavia, o enfoque tem sido a deficiência e não as pessoas acometidas por deficiência. Nas últimas décadas, o olhar mais humanizado vem ganhando notoriedade ao buscar, justamente, considerar as pessoas com deficiência num contexto biopsicossocial (DINIZ, 2009; BRASIL, 2009).

O modelo social da deficiência iniciou-se em ativismos de pessoas com deficiência que, na África do Sul, lutavam também contra o apartheid. Em outros lugares, como no Reino Unido, o ativismo social teve como princípio romper com a percepção de que as pessoas com deficiência estavam fadadas às imposições de reabilitação de seus corpos, principalmente por medicamentos. Além disso, trouxe a compreensão de que os corpos não se dissociam da mente e do meio em que vivem, constituindo seres sociais com necessidades específicas cuja condição exige adaptabilidades que permitam seu pleno desenvolvimento em igualdade de condições com as demais pessoas (DINIZ, 2009; BRASIL, 2015).

Esta forma de concepção da deficiência deve-se também aos avanços científicos e tecnológicos que ocorrem progressivamente, e muito contribuem para o processo de inclusão

destas pessoas em vários âmbitos da sociedade. As tecnologias digitais/educacionais, em articulação com a Tecnologia Assistiva, cumprem papéis relevantíssimos no processo inclusivo, principalmente no tocante à acessibilidade educacional e profissional, temáticas que dá continuidade este capítulo. Entretanto, todo esse aparato tecnológico moderno pode garantir uma acessibilidade “fria” (no sentido de operacional), é preciso considerar principalmente a mudança subjetiva que nenhuma tecnologia até o momento dessa escrita consegue substituir. O afeto, o calor humano, não a interação por obrigação ou pelo salário ao final do mês, mas que “mergulhe” no outro ser e que o deixe confortável (união de almas, energias), o que Mia Mingus chama de “intimidade de acesso”:

Intimidade de acesso é aquela sensação vaga e difícil de descrever quando alguém “entende” as suas necessidades de acessibilidade. Trata-se daquele conforto misterioso que o seu ser-deficiente sente com alguém meramente no nível de acessibilidade. Às vezes acontece com pessoas desconhecidas, deficientes* ou não, ou pode ser algo que é construído ao longo dos anos. Pode ser também como o seu corpo relaxa e se abre com alguém, quando todas suas necessidades de acessibilidade são atendidas. Não depende do entendimento político que uma pessoa possa ter sobre deficiência, preconceitos associados a estas ou acessibilidade (MINGUS, 2017, s/p. Tradução nossa).

A acessibilidade descrita pela autora nos afasta de prática capacitista que constanja as pessoas com deficiência. A partir do texto é possível entender a importância da construção de afetos na luta pela acessibilidade.

Portanto, percebe-se que, ao longo da história das pessoas com deficiência, já houve avanços. Entretanto, ainda se necessita de mudanças de paradigmas, efetivação das políticas públicas afirmativas, compreender o contexto do sujeito com deficiência e atuar numa perspectiva de equidade lançando mão de recursos, métodos, técnicas, colaboração mútua e respeito às diferenças (GALVÃO FILHO, 2009; MANTOAN, 2012).

Aspectos político-educacionais: Na antiguidade e Idade Medieval, as pessoas com deficiência passaram por diversos entendimentos político-educacionais, compreensão que configurou na concepção de educação especial (ANJOS; SILVA, 2011). Mas de que tipo de educação se tratava? Como chamar isso de educação? O que estava por trás do discurso alienante social?

As respostas para estas perguntas se fundamentam na dimensão incontrolável ocupada nos ideários político-econômicos, pensados numa perspectiva interessada e constituídos com base em corpos e mentes “perfeitos”. Isso definiu os parâmetros a serem seguidos, e para não transparecer atos “monstruosos” trataram de disseminar a “legitimidade”, utilizando-se das

justificativas místicas, valendo-se da crença das sociedades, na intenção de convencimento coletivo de que tais atrocidades eram necessárias (ANJOS; SILVA, 2011). As autoras explicam que a educação especial passou por quatro fases:

- Exclusão;
- Segregação;
- Integração;
- Inclusão.

Durante a fase da exclusão, as pessoas com deficiência não tinham perspectivas. Aquelas que não foram sacrificadas viveram a duras penas, sofreram variados tipos de negligências em condições sub-humanas.

Em tempos de segregação, estas pessoas foram retiradas do convívio social e isoladas em ambientes extremamente insalubres, incompatíveis para o viver com dignidade. Posto que se apoiavam no assistencialismo (boa vontade das pessoas), tais locais serviam de mecanismo da desfaçatez do Estado. Mantendo os “excomungados” em “cativeiros”, seria uma forma de excluí-los ainda mais e não assumir nenhuma responsabilidade. Ainda na concepção segregacionista, surgiram as escolas especiais que buscavam uma educação para sujeitos especiais, considerados incapazes de aprender e conviver com estudantes comuns (FIGUEIRA, 2021).

A integração trouxe um caráter mais pedagógico. Os alunos iam às escolas especiais e também ao ensino comum; entretanto, cabia à Educação Especial certificar os níveis de ensino daqueles, atestados pelo profissional especializado responsável pelo desempenho dos mesmos. Outra questão relevante trata da adaptação ao ambiente escolar pelas pessoas com deficiência. Mais uma vez se nota a tentativa do Estado de permanecer negligente quanto a promover acessibilidade. O convívio com educandos comuns possibilitou que o público-alvo da Educação Especial experimentasse novas realidades (ANJOS; SILVA, 2011).

A inclusão pauta-se no respeito às diferenças e condições iguais. Para isso é preciso adaptações nos espaços, recursos e serviços, a fim de tornar acessíveis os ambientes nos quais as pessoas com deficiência possam exercer sua cidadania (BRASIL, 2015). A inclusão das pessoas com deficiência “movimenta-se” na direção do reconhecimento de seus direitos, silenciados por séculos, e sinaliza para ressignificações sociais, quebra de paradigmas e mudanças de posturas no ensino-aprendizagem (FIGUEIRA, 2021).

Por outro lado, a efetivação do processo inclusivo apresenta grandes desafios como a falta de investimentos financeiros nas ações necessárias, o descaso frente à realidade do público-alvo da Educação Especial (ignorar, silenciar, invisibilizar, constranger, intimidar), a falta de investimentos na formação docente, entre outras negligências que, para serem enfrentadas, demandam lutas sociais e políticas aguerridas para transformar nossas relações sociais e subjetivas com os corpos não normativos (DINIZ, 2021; FIGUEIRA, 2021).

Na entrevista a seguir se destacam alguns trechos de fala da participante com deficiência visual que passou por várias fases da Educação Especial:

Tive a sorte de estudar na escola especial, onde aprendi que, apesar do ensino ser personificado, lá não me habilitava ao convívio em sociedade, e tampouco a enfrentar o seletivo mundo do trabalho em igualdade de condições. Já no processo de integração considero uma oportunidade de aprendizado, pois o professor(a) da sala comum ministrava o conteúdo e a escola especial ofertava reforços daquelas atividades, auxiliavam na resolução das mesmas, possibilitando maior entendimento. No período da inclusão, pude compreender a relevância da diversidade social, o quanto se perdeu com séculos de isolamento de pessoas que tiveram sua voz silenciada pelas imposições de um pensamento medíocre, que não tinha outro objetivo a não ser neutralizar as pessoas com deficiência. A escola é um direito de todos e deve propiciar acessibilidade curricular (Fonte: entrevista cedida por “A”, 2021).

Assim, as mudanças ocorridas na Educação Especial não são consequências do acaso, mas sim de muitas lutas das pessoas com deficiência e daqueles que se unem a essas lutas. A Declaração dos Direitos Humanos (1948), resultado dos movimentos sociais objetivando o bem comum entre a humanidade, muito contribuiu para o surgimento de novos olhares, saberes e práticas no sentido da promoção de cidadania, aos sujeitos que “fogem ao padrão” de corponormatividade, conforme asseveram Sasaki (2002) e Diniz (2009).

4.2 Educação Especial no Brasil

No território brasileiro, a forma de dominação seguiu a mesma direção. Os grandes centros ditam o rito capitalista e estipulam o que são, para quem e como devem ser geridos os recursos e serviços designados ao povo. Desse modo, as regiões mais pobres recebem menos incentivos econômicos e, por conseguinte, acumulam grandes desigualdades, como pobreza, analfabetismo e falta de saneamento básico, conforme expõe o capítulo III desta tese.

O Brasil conta com a maior biodiversidade do mundo. Cerca de 60% de sua área corresponde à Amazônia e representa 67% da floresta mundial. A Amazônia brasileira concentra os maiores índices de desigualdade do país (IBGE, 2018), fato que instiga discussões

reflexivas com vieses valorativos, visando a avanços significativos principalmente focados nas minorias, como os povos indígenas e pessoas com deficiência.

Devido aos aspectos educacionais das pessoas com deficiência remontarem a uma série de construções, reconstruções e desconstruções de cunho religioso, político, econômico, cultural e social desde a antiguidade, no Brasil não foi diferente. O processo educacional destas pessoas iniciou-se no século XIX, durante o governo do imperador D. Pedro II, por influência de José Álvares de Azevedo. Cego de nascença e filho de uma família abastada do Rio de Janeiro, José estudou no único centro especializado do mundo na época para cegos, localizado na França (IBC, 2022).

A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) ocorreu em 1854 e tinha por objetivos ofertar instrução primária e alguns ramos da secundária, moral e religiosa, ensino de música e atividades fabris. Perceba que só a partir da realidade da elite que concebeu um filho cego é que houve iniciativa de mudança. Isto reflete a cultura da valorização dos sujeitos não por sua condição, mas sim com base na sua classificação social. Apesar disso, tal feito muito contribui até hoje no processo educacional das pessoas com deficiência visual (ANJOS; SILVA, 2011; DINIZ, 2021).

De acordo com Anjos e Silva (2011), D. Pedro II também implementou o Instituto Nacional de Educação dos Surdos, proposto por Huet, um surdo francês, em 1856. Esse modelo institucional era de caráter especial. Mesmo com finalidades pedagógicas, profissionais, morais e religiosas, mantinha as pessoas com deficiência isoladas do convívio social e até familiar. Nesse modo de isolamento surgem as escolas especiais, lugar de “esconder”, “ocultar” os filhos e filhas, familiares. Desde então, o Brasil assumiu o ensino especial para alunos com deficiência. O período de 1854 a 1956 foi marcado pela iniciativa privada, o de 1957 a 1993 definido pelas ações oficiais nacionais e o de 1993 configura-se pelos movimentos sociais, símbolos de lutas e resistências contra discriminação, preconceito e capacitismo sofridos pelas pessoas com deficiência, principalmente na escola e no trabalho (ANJOS; SILVA, 2011).

Mais uma vez fica evidente o cenário que traduz a realidade deficitária no âmbito da educação voltada para as pessoas com deficiência, visto que apenas os centros desenvolvidos economicamente dispunham destes espaços educacionais, deixando a região amazônica desprovida de amparo a estas pessoas. Isso se reflete até hoje, conforme dados correspondentes ao desenvolvimento humano da referida região de acordo com o IBGE (2018), tendo em vista que os investimentos são reduzidos e acontecem muito tempo após serem efetivados nas demais

regiões do Brasil. Os direcionamentos para os lugares mais pobres, com analfabetismo elevado, seguem a “cartilha ditatorial” da hegemonia capitalista brasileira, que é subalterna ao mercado estrangeiro e assim sucessivamente.

4.3 Surgimento da Educação Inclusiva e sua exequibilidade no Brasil

A Educação Inclusiva começou nos Estados Unidos em 1975 e tem por objetivo atender os alunos com deficiência nas escolas comuns numa perspectiva da diversidade social (DINIZ, 2021). O ensino deve ser o mesmo para todos os estudantes, o acesso ao currículo escolar precisa ser adaptado para haver interação, comunicação e aquisição do conhecimento pelas pessoas com deficiência. A proposta de educação inclusiva ganhou forças a partir dos anos 1990, vindo a se consolidar com a Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994 na Espanha (MANTOAN, 2012).

As lutas das vozes críticas em prol dos direitos da pessoa com deficiência culminaram em ressignificação educacional, causando resistência de ambos os lados: de professores, que não se sentem capacitados para lidar com o processo de inclusão, e de alunos com deficiência e seus pais, que temem os desafios diários que seus filhos experimentariam no ambiente de sala de aula com discentes sem deficiência. No entanto, estas barreiras vão se superando, embora ainda existam diversos percalços tanto para os docentes quanto para os educandos com deficiência. O desenvolvimento da Educação Inclusiva ocorre gradativamente, em tempos, contextos e lugares diferentes; logo, requer estratégias, envolvimento dos sistemas de ensino de modo que todos recebam educação de qualidade (MANTOAN, 2015).

Cabe destacar o conceito de Educação Inclusiva: Educação Inclusiva é o que Mantoan (2015) chamou de cidadania global, plena, livre de preconceito e que reconhece e valoriza as diferenças. Romeu Kazumi Sassaki considera a Educação um direito de todos e enfoca um conjunto de fatores inerentes à dignidade humana como: trabalho, saúde, alimentação, lazer e educação (SASSAKI, 2009).

É relevante considerar a importância do movimento inclusivo a partir de outros países, o que culminou com marcos históricos no percurso da inclusão, como: a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015); e a Lei de cotas (2016). Tais documentos (inter)nacionais fortalecem e disseminam o ideário

que fomenta a escola como um lugar heterogêneo, multidimensional, cultural, minado de contextos, dinâmico e social onde devem os educadores mediar o conhecimento, ensinar e aprender de modo a se construírem novos saberes e práticas que otimizem a realidade individual e coletiva dos sujeitos envolvidos.

Freire (2009) assevera não haver docência sem discência e que não são objetos separados, mas sim elementos indissociáveis cuja relação deve acontecer de modo a dar lugar às vozes críticas, aos conhecimentos prévios; e também estimular o senso de pertencente do educando, em consideração a ser sujeito de seu próprio aprendizado numa perspectiva colaborativa, visando a um devir menos individualista e mais humanizado.

Em 2009, o Brasil promulgou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009. Neste documento assentam-se as garantias da plena participação destes sujeitos e assegura-se que não é a deficiência impedimento ao pleno e efetivo desenvolvimento destas pessoas, mas sim as barreiras existentes na sociedade, cabendo ao Estado, governos, instituições privadas e públicas adequarem os espaços, numa perspectiva do desenho universal para atender a todos em igualdade de condições (BRASIL, 2009).

Com a implantação da Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008) e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, as instituições de ensino apresentam em certa medida ações voltadas para a promoção de acessibilidade. No entanto, ainda existem diversas barreiras a serem eliminadas. Os recursos e serviços ofertados denotam que sua aplicabilidade ocorre de modo fragmentado, emergencial e paliativo. A inclusão escolar precisa funcionar na prática. Os docentes devem atuar mais rigorosamente nas práticas pedagógicas no sentido de tornar o currículo acessível.

Claros são os avanços significativos no âmbito educacional das pessoas com deficiência, nos contextos político, cultural, pedagógico, social e tecnológico. O Brasil conta com arcabouço de legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência. A Tecnologia Assistiva muito há contribuído para a inclusão destas pessoas. Apesar disto, ainda há uma lacuna enorme entre a prática e a teoria que precisa ser fechada (DINIZ, 2021; GALVÃO FILHO, 2009).

Em se tratando da efetivação do processo inclusivo, principalmente em terras amazônicas, falta executar as políticas públicas afirmativas de maneira eficiente. Nas escolas da zona urbana já é perceptível a ausência de atendimento especializado de qualidade, formação docente fragmentada, os sistemas de ensino esbarram na burocracia estrutural, a gestão escolar

prioriza outras frentes que não a inclusão das pessoas com deficiência, os núcleos de acessibilidade não conseguem desenvolver ações integradas com os demais setores. Se nas cidades o ensino-aprendizagem destas pessoas apresenta-se fragilizado, na zona rural a situação se agrava.

Muitas das escolas rurais não dispõem de espaços físicos e assentos adequados. Os alunos sentam-se em bancos de madeira improvisados e acontece de um(a) único(a) professor(a) lecionando para três (3) séries no mesmo ambiente. E aos discentes com deficiência, como será o ensino dispensado a eles nestas condições? Dificilmente terão acompanhamento especializado necessário ao seu desenvolvimento educacional. Tal realidade pode ser mensurada a partir da seguinte entrevista realizada com uma professora da zona rural do Acre em (2021):

Agora sou professora aposentada, ribeirinha, nascida e criada na zona rural do estado do Acre. Conheço bem como é difícil ser professor na cidade e, na zona rural ainda é pior. Sou monocular. Isto tornava mais dificultoso, sem contar que eu tinha uma pessoa quase cega nas minhas turmas, sem ter nada adaptado para ela. “Cheguei” dar aulas para três séries iniciais em simultâneo, no mesmo espaço. Os recursos que tinha era o livro didático e o quadro de giz, que era dividido entre as três séries. Apesar das dificuldades existentes, alguns avanços vêm ocorrendo como o uso da televisão para assistir documentários, filmes, e outros programas educativos. Atualmente minha filha leciona na mesma escola, contudo, muitas coisas não mudaram, ela continua como eu, sendo merendeira, zeladora e professora (Entrevista cedida à pesquisadora em 2021).

Cabe enfatizar que as comunidades indígenas e ribeirinhas que vivem em locais distantes das margens das estradas e rios nem sempre contam com escolas, menos ainda com atendimento educacional especializado. As pessoas com deficiência que não vão aos ambientes escolares acabam por se tornarem cada dia mais dependentes, sem perspectivas, vivem à “sombra” da incapacidade e superproteção (KYMIU; MORAES, 2020).

A educação é um mecanismo de emancipação econômica, social e essencialmente intelectual. “Destrava as cancelas do desconhecimento, desamarra os nós da passividade, abre as correntes da incapacidade, desfigura o impossível, desarma o opressor, exalta os oprimidos, neutraliza o inimigo e esbanja imprevisíveis”. A Educação Libertária, conforme ensina a pedagogia a partir dos ideais de Paulo Freire, propõe perspectivas humanizadas e, por conseguinte, a transformação social (FREIRE, 2009).

A inclusão surgiu no intuito de reparar séculos de abandono e segregação das pessoas com deficiência, bem como proporcionar igualdade de condições a todos; contudo, o ideário de uma educação inclusiva não vem se concretizando na prática. As pessoas de grupos excluídos

seguem sofrendo com as desigualdades sociais, preconceito, capacitismo e vulnerabilidade socioeconômica (MANTOAN, 2012; CAMARGO, 2017; ANTUNES, 2018).

Ao passo que o processo inclusivo apresenta avanços principalmente no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência e conta com a crescente contribuição da tecnologia assistiva, também esbarra na burocracia sistemática que se justifica nos discursos das impossibilidades financeiras e nas licitações irresolutas. De modo que não se efetivam as políticas públicas de Estado e menos ainda de governos, sejam estaduais e/ou federais. Ao final, o saldo negativo se reflete na má qualidade de vida das pessoas com deficiência privadas de acessibilidades, principalmente atitudinal, arquitetônica e pedagógica (DINIZ; OLIVEIRA; FREITAS, 2021).

Nos espaços escolares, os educandos com deficiência foram “autorizados” a entrar, mas “condenados” a serem marcados pela deficiência. Aquelas práticas excludentes outrora realizadas diretamente (violência física, psicológica, discriminação explícita) continuam acontecendo, porém, numa outra modalidade, à “sombra” da sutileza do capacitismo. Em muitos casos estes alunos se sentem tão sós e sem nenhum acolhimento que chegam a desistir dos estudos (DINIZ, 2021).

Analise o lugar de fala de um jovem cego congênito e domiciliado no extremo oeste da Amazônia legal (estado do Acre), acerca da inclusão em sua vida estudantil:

Parei no ensino médio.
Gosto de música, sigo tocando e cantando.
A Inclusão é uma farsa.
Às vezes penso em me m***r, sei que não faço falta para ninguém.
(entrevista cedida a autora, por uma pessoa cega no mês de abril de 2021).

O referido jovem de 27 anos afirma que a escola comum é preconceituosa, que os alunos cegos ficam no canto da sala de aula. No seu caso, ele diz que no tempo da integração os professores itinerantes apareciam duas vezes na escola, ficavam pouco e quase não tinha ajuda. No período da inclusão o apoio de monitoria não adiantava muito.

As pessoas pensam que porque sou cego não percebo que elas me olham com raiva. Eu sentia que elas não queriam estar ali comigo. Então tinha uma que falava baixinho, reclamando, descontando os problemas dela em mim. Não adianta, eu sinto que a maioria dos que foram para me ajudar deixavam transparecer que não gostavam de fazer meu acompanhamento. Aí, por mais que a educação seja importante, eu não quero mais estudar (entrevista com aluno cego mês de março de 2021).

Diante deste relato, é perceptível que a inclusão encontra travas e barreiras que precisam ainda ser analisadas e superadas, com vistas ao alcance de uma sociedade mais equânime cuja centralidade seja o bem comum entre todas as pessoas. Ao contrário, os sistemas educacionais seguem com as mesmas estratégias meritocráticas, individualistas e, por conseguinte, interessadas. Tendo o currículo como fator determinado pela hegemonia capitalista, a qual sutilmente controla toda a massa social, mesmo com narrativas libertárias e democráticas. Em verdade, o que se escreve ou se fala não se reflete na prática (SACRISTÁN, 2013).

Com a Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008), houve um crescimento gigantesco de alunos com deficiência na escola comum. Entretanto, isso não significa desenvolvimento efetivo no ensino-aprendizagem destes educandos, pois quase não há demonstrativos e estudos que analisem os níveis de desempenho educacional dos mesmos, como bem explicam Sá e Caiado (2017).

Sallorenzo, em seu estudo, apresenta dados que confirmam a ascensão das matrículas de pessoas com deficiência em escolas comuns e, por conseguinte, redução nas escolas especiais, em todos os níveis e modalidades de ensino (SALLORENZO, 2023)⁶⁹.

Outro fator relevante é a quantidade de anos que os estudantes com deficiência passavam nas escolas especiais sem avanços para outras etapas de ensino. Fato ainda latente, pois menos de 2% do total mencionado segue uma sequência idade-série (ANJOS; SILVA, 2011). Não bastam garantias de acesso, faz-se urgente que as instituições de ensino caminhem na direção de uma educação inclusiva que respeite as diferenças e oferte acessibilidade, principalmente atitudinal.

Portanto, uma escola inclusiva é aquela que atua com foco nos seres humanos, sem rotulação dos sujeitos devido às suas características biopsicossociais, sem elegibilidade por ritmo de aprendizagem ou categorização por classe econômica nível de inteligência, deficiência, orientação sexual, gênero, cor da pele, dentre outras questões que são indicadores de exclusão nos espaços educacionais (MANTOAN, 2012).

Conclui-se que a universalização da educação demanda mobilização governamental, sociedade e família, atuando em parceria com responsabilidades conjuntas para alcançar os mais longínquos lugares e viabilizar ensino para todos (BRASIL, 1988).

⁶⁹ Cf. <<https://www.sinprodf.org.br/alunos-de-educacao-especial-inclusao-ocorre-em-quantidade-e-em-qualidade/>>.

Profissionalização das Pessoas com deficiência: Desconstruir paradigmas estruturais, como o processo de invalidez de todas as pessoas que fogem do padrão do corpo “ideal”, necessita de um ressignificar social cujo princípio seja primar pelo respeito às diferenças e valorizar todos os seres humanos independentemente de sua condição sensorial, física ou intelectual (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010).

A profissionalização de pessoas com deficiência apresenta grandes desafios, como o discurso capacitista sobre que não sejam capazes, levando à falsa crença – inclusive delas mesmas – quanto à sua capacidade produtiva. O argumento sorrateiro das empresas é que a contratação geraria oneração aos contratantes devido a possíveis adaptações. A argumentação de que os espaços e os profissionais não estão preparados para proverem acessibilidade e lidar com estas pessoas (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010).

Além disso, acontece de pessoas com deficiência receberem baixos salários, trabalharem em situações precárias – os chamados subempregos –, serem obrigadas a aceitar imposições, a permanecer em silêncio e ainda sofrerem explorações diversas. A taxa de emprego entre as pessoas com deficiência é baixíssima, levando-as a viver em vulnerabilidade econômica, figurando como a categoria mais pobre entre os pobres (IBGE, 2019).

“O Trabalho, ao mesmo tempo que é fonte de sofrimento e alienação, pode ser também, sob outro ângulo, um significativo instrumento de resgate do homem como sujeito, reapropriação e emancipação, de aprendizagem e da prática da solidariedade e democracia” (BACKES, 2012, p. 136).

O trabalho, para além da humanidade, perpassa aquilo que é concreto e adentra nas abstrações dos indivíduos, causando múltiplas sensações que possibilitam realizações pessoais e contribuição com o desenvolvimento econômico das sociedades. E ainda condiciona relações interpessoais, fatores significativos para o bem comum (SAVIANI, 2007). Na vida das pessoas com deficiência isso não difere, o trabalho é de extrema relevância para sua autoafirmação no mundo, porém sua empregabilidade é prejudicada sob a ótica dos meios operantes que sistematizam o ato de selecionar ou excluir. Esses dificultam demasiadamente a participação daquele público em assumir postos de trabalho em todas as áreas, seja de cunho prático, técnico, científico, teórico-prático, etc. (IBGE, 2019).

O achismo impregnado no inconsciente social de que as pessoas com deficiência são impedidas de realizar atividades “bloqueia” as possibilidades de sua inserção nos mais variados âmbitos e locais. A maioria dos trabalhadores com deficiência são tão ou mais produtivos em

seus ambientes de trabalho que os demais trabalhadores. Apesar da resistência das empresas, com as exigências legais o convívio entre trabalhadores e empregadores com as pessoas com deficiência contribui para a redução dos preconceitos e capacitismo (CARVALHO, 2009).

Consoante à nova lei de inclusão 2015, a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha, em espaços inclusivos, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas. Os setores de trabalho devem ofertar recursos de tecnologia assistiva, acessibilidade necessária e adaptações razoáveis aos profissionais com deficiência, permitindo sua participação efetiva nas atividades.

Art. 5º, § 2º - Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em **concurso público** para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das **vagas** oferecidas em concursos públicos (BRASIL, 2021).

Embora haja leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, a efetivação destes direitos não atende às expectativas. Como destacam Vieira e Francischetti (2015), “Entre os desafios para a profissionalização de pessoas com deficiência, elencam-se: postos precários informais, baixa ou nenhuma remuneração, baixa escolaridade e qualificação técnica”. Segue quadro demonstrativo.

Quadro 04 – Pessoas com deficiência, empregos formais e desigualdade

Pessoas com Deficiência	12,7 milhões, 6,2% da população brasileira.
Empregos formais	418,5 mil pessoas com deficiência. Menos de 1% da população com emprego formal.
Desigualdade	A contratação de mulheres (pessoa com deficiência) é 30% menor em relação aos homens mesmo perfil. O índice de pobreza chega a cerca de 80%.

Fonte: IBGE 2018; ARAÚJO, 2015.

A população com deficiência é marcada pela visão de incapacidade, o que serve de pano de fundo para fomentar o capacitismo e, com isto, figura como a parcela mais pobre entre os pobres. Uma relação indesejada, mas existente. A pobreza e a deficiência se entrelaçam devido à falta de atuação político-econômica governamental e privada que trabalhe para pôr em prática a inclusão profissional (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010; IBGE, 2019).

Com base na legislação e nos referenciais teóricos no que tange à profissionalização das pessoas com deficiência, percebe-se que as empresas privadas e o sistema público só admitem tais trabalhadores por força de leis, sendo para estes profissionais uma carga psicológica muito

maior que para os demais considerando que lidarão com ações capacitistas. Necessitarão provar para si e para os outros sua capacidade funcional e emponderar-se contra o silenciamento, invisibilidade e apagamento nos seus postos de trabalho (DINIZ; OLIVEIRA; FREITAS, 2021).

Políticas Públicas Gerais e Afirmativas: durante toda a escrita foram destacadas as políticas públicas, tendo em vista que são indissociáveis das questões sociais. E a Tríade da Exclusão movimentou-se conforme acontecem ou não acontecem ações de políticas públicas. Por isso, aponto uma breve discussão sobre o que são tais políticas, seus papéis na sociedade e sua importância para os grupos considerados excluídos e/ou vulneráveis, como os indígenas e as pessoas com deficiência (IBGE, 2018; 2019).

Conforme aponta Souza (2006), a política pública figura na subárea da Ciência Política. Uma área do conhecimento que dialoga com diversas outras e tem por objetivo analisar, discutir, criticar, sugerir ações administrativo-políticas, para a melhoria do bem comum de toda a população, desde os menores povoados até as grandes metrópoles.

A autora destaca a relevância das políticas públicas para o combate às desigualdades sociais. Considerando o Brasil, que é um país grande geograficamente e em diversidade cultural, econômica, social, entre outras, se efetivadas adequadamente, as políticas públicas possibilitam autonomia e dignidade às pessoas ou grupos vulneráveis político-economicamente.

Para Souza (2006), as políticas públicas classificam-se em quatro categorias abaixo apresentadas:

- 1 - Políticas distributivas;
- 2 - Políticas regulatórias;
- 3 - Políticas redistributivas;
- 4 - Políticas constitutivas.

Ainda conforme Souza (2006):

●As políticas distributivas são ações de governos que focalizam em grupos ou indivíduos, tendo, portanto, caráter mais específico em detrimento do todo. Ex: destinação de recursos públicos para sanar situações específicas, como os fatos fortuitos, por exemplo;

●As políticas regulatórias incumbem-se de legitimar as organizações dos sistemas responsáveis por regulamentar comportamentos, propõem/regramentos sociais por meio de leis

como na educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); na saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS);

- As políticas redistributivas englobam as políticas sociais universais, como sistemas previdenciário e tributários, com abrangência ampla. Podem favorecer grupos, como também prejudicar outros;

- As políticas constitutivas decorrem da articulação institucional entre as esferas de governos federal, estadual e municipal. As ações são estabelecidas e são definidos os graus de participação de cada esfera governamental.

Dessa forma, as políticas públicas para o desenvolvimento socioeconômico de qualquer país são de extrema relevância. Sua aplicabilidade na prática precisa ser analisada, debatida, reformulada e avaliada continuamente para as populações receberem maior qualidade de vida.

Ainda conforme Souza (2006), as políticas de Estado costumam ser mais perenes, tendem a atravessar ciclos de governos e quase não sofrem nenhuma alteração. Um exemplo disso é a Constituição Federal do Brasil de 1988, que determina várias políticas sociais universais que servem de base para a manutenção da cultura e atuação nos âmbitos inerentes à sociedade, como a educação, saúde, direito à vida, trabalho, habitação, alimentação, entre outros. Tais políticas públicas transcendem partidos e ideários políticos por abarcarem estruturação regida pela Carta Magna, e precisam coexistir independentem da filosofia de cada governo.

Já as políticas de governo são um conjunto de filosofias e ideários partidários, decisões de políticos do âmbito executivo (prefeitos, governadores, presidentes da república). Os slogans de governo sintetizam as ações adotadas durante o ciclo de cada gestor. Em geral, tais políticas ocorrem apenas durante o mandato de quatro anos. Em raras situações há continuidade das políticas governamentais. São consideradas políticas de governo, por exemplo restaurantes universitários adotados pelo governo federal e restaurantes populares pelos prefeitos.

Registre-se que, no Brasil, mais especificamente na região amazônica, tanto as políticas de Estado quanto as de governo necessitam ser mais bem distribuídas e aplicadas, objetivando a efetivação dos direitos fundamentais a todos os brasileiros, principalmente às pessoas com deficiência, as quais são mais penalizadas pela ineficácia das políticas públicas (IBGE, 2019).

4.4 Políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência

O Brasil conta com um arcabouço de legislação cuja finalidade é garantir os direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, a efetivação ocorre de modo muito tímido. A inclusão destas pessoas nos mais variados espaços da sociedade se reveste de grandes desafios a serem enfrentados. Reflete que a acessibilidade curricular e profissional na vida cotidiana das pessoas com deficiência segue a passos lentos, embora nos discursos e documentos legais o processo inclusivo já se encontre bem avançado. As barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, pedagógicas e tecnológicas são questões irresolutas, gerando precariedade nos serviços e recursos educacionais específicos ofertados (DINIZ, 2021).

Cabe salientar que as políticas públicas afirmativas visam a reparar as desigualdades sociais e muito contribuem com os grupos socialmente excluídos, como as pessoas com deficiência. As leis específicas são as políticas mais relevantes neste sentido. Pessoas com deficiência são inseridas na vida educacional e profissional por força de leis. As literaturas, os programas públicos, empresas e projetos privados deixam claro que essa grande parcela social só exerce seus direitos devido à existência de obrigatoriedade legal.

Conforme a Constituição Federal do Brasil: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Perceba que a Carta Magna do Brasil não faz exceção de pessoas; logo, todos os direitos por ela designados devem se aplicar a todos os brasileiros e estrangeiros na forma da mesma lei. Assim sendo, as pessoas com deficiência, apesar das barreiras educacionais existentes, alcançam avanços significativos como o direito a uma escolarização na escola comum junto aos demais alunos ditos sem deficiência. É claro que isto ocorreu tardiamente, posto que não fosse a deficiência a causa da não inclusão nos espaços comuns de aula, mas SIM o capacitismo da sociedade, que ainda insiste em invisibilizar as pessoas com deficiência.

As leis, decretos e normativas legais são precursores basilares das políticas públicas gerais e afirmativas. Contudo, essas requerem atuação dos gestores a fim de implementar ações efetivas que alcancem os objetivos dos sujeitos para quem tais políticas foram deliberadas. No caso das pessoas com deficiência, a legislação no Brasil já se apresenta bastante significativa, mas a eficácia no que tange à aplicabilidade das políticas afirmativas ainda caminha a lentos passos, tendo em vista que mesmo os educandos (pessoa com deficiência) tendo o direito de

estudarem nas escolas comuns assegurado pela CF/88, a LDB 9394/96 e a LBI 2015, falta acessibilidade curricular. Não há um trabalho sistematizado de combate ao capacitismo e ainda menos de formação docente adequada ao pleno desenvolvimento (DINIZ, 2021).

A política de inclusão trouxe avanços no tocante ao acesso escolar, oportunizando os mesmos espaços a todos os alunos, com e sem deficiência (BRASIL, 2008). Vale lembrar que isso causou um alvoroço generalizado. A implantação das salas de recursos foi uma das ações trazidas pela Política Nacional de Inclusão (BRASIL, 2008), para tentar reduzir as tensões principalmente dos pais e docentes, cujas finalidades são mediar o processo inclusivo nas escolas, dando suporte tanto aos alunos com deficiência quanto aos docentes da sala de aula comum, ofertando recursos adaptados, orientando os professores a lidar com as especificidades de cada estudante com deficiência, dialogando com suas famílias entre outros.

Isso, em certa medida, acalmou os ânimos das partes envolvidas, funcionou como um “analgésico” que serviu para esconder a “dor”. Todavia, a carga de trabalho e responsabilização que, conforme a CF/88 e LDB 9394/96 deveria ser mútua (ESTADO, FAMÍLIA E SOCIEDADE), recai principalmente sobre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais assumem diversos papéis e cujas atribuições exigem uma “equipe multiprofissional”, “polivalência” para cada professor de AEE. Pela minha experiência de 23 anos, entendo ser humanamente impossível os/as professores/as do AEE darem conta das atividades a eles designadas conforme o decreto 7611/2011 e resolução nº 02/2012, pois, além da carga de demandas, estes profissionais precisam ser especialistas em vários campos do saber.

Conforme o decreto 7611/2011, o professor de AEE tem a função de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Todos esses direcionamentos, na prática se tornam irresolutos, analisando que, para cada sala de recurso, há em média dois professores de AEE que, em tese, teriam que ensinar os alunos cegos o sistema Braille, a Libras aos surdos, informática para deficientes visuais, além de tantas outras coisas, como ofertar formação docente. Então, estamos falando de um super multiprofissional do AEE.

A lei de cotas (BRASIL, 2016), que tem como fim a inclusão de alunos com deficiência nas universidades e institutos federais é uma excelente iniciativa, cujos resultados já são significativos no contexto da graduação. Entretanto, nos níveis mais elevados de ensino como cursos de mestrados e doutorados, esta política afirmativa necessita ser revista. Não adianta

ofertar vagas para dizer que estão cumprindo a lei quando na realidade excluem essas pessoas sutilmente a partir das exigências e requisitos para o acesso via editais. Nas universidades há programas de bolsas (ajuda de custo) para alunos monitores auxiliarem estudantes pessoas com deficiência na sala de aula, também há custeio para os próprios alunos pessoa com deficiência que se disponham a tal, como na Universidade Federal do Acre (UFAC), principalmente nos cursos de graduação. Esse apoio tem sido de grande relevância para a permanência e conclusão de cursos (Fonte: Núcleo de apoio à Inclusão/NAI 2022).

Com intuito de melhor compreender os aspectos das políticas afirmativas supramencionadas, destacou-se o depoimento de uma mulher que trabalha como técnica em Assuntos Educacionais no Núcleo de Apoio à Inclusão/UFAC:

A lei de cotas (BRASIL, 2016), de fato, tem possibilitado diversas melhorias no contexto das Universidades e Institutos Federais no acesso, permanência e conclusão de cursos por parte das pessoas com deficiência. A UFAC adota programas de bolsas gerais e específicas, no valor de 400 reais/mês via editais semestrais e ainda paga bolsa monitoria no valor de 650 reais para alunos/colegas ditos sem deficiência a fim de proporcionar igualdade de condições com as demais pessoas. Esses/as monitores/as auxiliam nas atividades, bem como na interrelação social das pessoas com deficiência na sala de aula e nos demais setores da Universidade. Por outro lado, a pós-graduação (especialização, mestrados e doutorados) – como pude vivenciar no Instituto Federal do Acre assim como acompanhamento na UFAC –, necessita de mais acessibilidade, tanto no acesso quanto nas políticas de permanência e conclusão, tendo em vista que geralmente nem o apoio de monitoria, como aconteceu comigo durante o mestrado no IFAC, é ofertado (Entrevista concedida por “A” em 07 de outubro de 2022).

Assim, percebe-se o papel relevante das políticas públicas para todos os segmentos da sociedade. Embora não sejam a solução para todos os problemas da humanidade, demonstram caminhos que podem viabilizar ações eficazes de combate às desigualdades no sentido de aprimoramento das práticas, serviços, recursos e aplicabilidade dos métodos, estratégias e técnicas.

Perante as especificidades do processo inclusivo escolar, o campo das políticas públicas ainda requer atenção principalmente do Estado e da sociedade, porque pouco adianta criar leis, adotar políticas afirmativas, se tais ações não tiverem empenho coletivo que faça dessas políticas trampolim para novos olhares, saberes e fazeres educacionais, objetivando uma sociedade mais humanizada, respeitosa e acessível (CAMARGO, 2017).

4.5 Aspectos gerais sobre a população indígena brasileira com deficiência

Segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010, a população indígena brasileira aumentou expressivamente nas últimas décadas. Entretanto, pouco se discute sobre os indígenas com deficiência. A partir deste contexto, por meio dos dados do Censo Demográfico (2010), demonstrou-se a prevalência das deficiências visual, auditiva, física e mental (intelectual) na população indígena brasileira. Este estudo considerou as variáveis cor (raça) e deficiência denominada no banco como “características gerais da população, religião e deficiência”.

Conforme dados do IBGE (2010), os tipos de deficiência selecionadas foram: “deficiência visual – não consegue de modo algum”, “deficiência auditiva – não consegue de modo algum”, “deficiência motora – não consegue de modo algum” e “mental/intelectual”. Os resultados mostram que 1,9% da população indígena apresenta algum dos tipos de deficiência investigados, sendo que a maior incidência está no sexo feminino (1,10%). As deficiências visual e física apareceram mais no sexo feminino e a deficiência auditiva e mental/intelectual tiveram prevalência no sexo masculino. Conclui-se que existe a necessidade de elaborar censos demográficos específicos para mapear a situação da população indígena com deficiência no que se refere aos tipos de deficiência, acesso aos sistemas de saúde e educação.

No entanto, discussões e debates sobre indígenas com deficiência ainda são pouco abordados. Em um país marcado pelo colonialismo, cujas raízes culturais ainda se sustentam na negação de uns em detrimento da validação de outros como o Brasil, que insiste em invisibilizar os povos indígenas na totalidade, seria chocante imaginar um cenário em que as políticas de inclusão dessem destaque aos indígenas com deficiência.

Sá e Caiado (2020) apontam que, diante das informações apresentadas, percebe-se a imprecisão destes dados, visto que não indica regiões; a que povos são pertencentes; quais etnias apresentam maiores ou menores índices de deficiência; se essas ocorrem mais em crianças ou adultos; quantidade de deficiência congênita ou adquirida; impactos causados pela deficiência na vida desses indígenas, principalmente sociais e educacionais; entre outras questões que precisam ser consideradas para que políticas públicas promotoras de acessibilidade sejam postas em prática e efetivem os direitos das pessoas indígenas com deficiência.

Embora não haja um estudo global correlacionando povos indígenas e deficiência, certamente pela ausência de dados quantitativos e específicos nos países e conforme Sá e

Caiado (2020), a ONU sugere a seguinte correlação: considerando que existem 360 milhões de pessoas indígenas no mundo e 15% da população mundial tem alguma deficiência, estima-se que há cerca de 54 milhões de indígenas com deficiência em todo o planeta. Considerando o relatório da ONU, o Brasil possui a maior população indígena no mundo (900.000 pessoas). Estas informações corroboram para serem tomadas medidas adequadas frente ao contexto pluridimensional em que se encontram os povos indígenas no Brasil, os quais remontam de uma série de violações de direitos, invisibilização dos sujeitos, lutas pela manutenção de suas culturas, marcados pelos estereótipos que têm por fim desumanizar os autóctones (OLIVEIRA; MORAES, 2020).

A população indígena está mais propensa a deficiência que a população em geral por estar exposta a diversas vulnerabilidades, como o alto grau de pobreza, as degradações ambientais, os grandes projetos de desenvolvimentos como hidrelétricas e violências diversas. A violação de seus direitos é o grande gargalo a ser superado, haja visto que a falta de políticas públicas efetivas resulta em vulnerabilidades que fragilizam o bem-estar dos povos indígenas e colocam-nos em condições desumanas, acarretando desigualdade, doenças e deficiência congênitas ou adquiridas (SÁ; CAIADO, 2020; IBGE, 2010).

No que tange à maior incidência das pessoas com deficiência no mundo, os países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentam que a proporção das pessoas com deficiência é claramente mais elevada nos grupos com menos instrução e a incidência das deficiências é maior entre as mulheres do que entre os homens (SÁ; CAIADO, 2020).

Cabe refletir sobre o que as leis determinam e o que é efetivado na prática. A exemplo, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 assegura os direitos dos povos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, sobre costumes, línguas, crenças e tradições. Contudo, o que se vê são atitudes de apagamento de suas culturas, inaplicabilidade das políticas públicas. Segundo o IBGE (2010), no quadro de pobreza brasileira os indígenas são os mais pobres. O sistema estatal brasileiro segue praticando a política paliativa frente às necessidades dos povos indígenas. Não assume a dívida impagável que deve, nem põe em prática as garantias expressas na constituição federal.

No Brasil, os indígenas com e sem deficiência enfrentam inúmeras barreiras – seja por falta de políticas públicas eficazes, seja de cunho atitudinal –, lidam com as vulnerabilidades decorrentes do descaso do Estado Brasileiro, bem como dos governos das três esferas e também

vivenciam o racismo, capacitismo e discriminação (HOLANDA; ALBUQUERQUE; YAMADA, 2020).

Segundo o IBGE (2010), a região norte concentra o maior número de indígenas e a maioria deles estão na zona rural. A pesquisa de Luis Roberto de Paula (2017) aponta para as desigualdades desenfreadas que assolam os povos indígenas desde os tempos coloniais. Mesmo no contexto ampliado (zonas urbanas), essas pessoas vivenciam diversas vulnerabilidades, pois as políticas públicas voltadas para a população indígena não vêm sendo aplicadas efetivamente nas cidades nem nas zonas rurais.

Considerando que no Brasil há 15 mil escolas sem a cobertura de internet nas zonas rurais, considerando que mais da metade estão localizadas na região norte (ANATEL, 2022) e dada a proporção de pessoas indígenas residentes nas aldeias, pode se dizer que muitas escolas para este público também não contam com os benefícios das tecnologias digitais educacionais por falta de cobertura do sinal da internet, dificultando significativamente a atuação docente e reduzindo os horizontes dos múltiplos recursos e serviços tecnológicos, bem como da ampliação do ensino e aprendizagem disponíveis nas plataformas virtuais.

Assim, esta pesquisa traz uma abordagem geral no que tange aos povos indígenas no Brasil, com enfoque no contexto amazônico e se debruça na escolarização dos indígenas com deficiência, posto que as condições educacionais na região norte do Brasil em geral ainda não alcançaram os patamares percebidos no contexto urbano onde, em certa medida, existe cobertura de internet e mais viabilidade de deslocamento. E a situação piora quando se trata da aplicabilidade da Educação Inclusiva por meio do Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência. A questão da escolarização dos indígenas com deficiência nas aldeias em Boca do Acre, no estado do Amazonas, é nossa próxima discussão no capítulo seguinte.

Percebe-se interfaces da história, política, sociedade e escolarização da pessoa com deficiência dos séculos passados com as pessoas com deficiência na contemporaneidade e, principalmente, indígenas aldeões vítimas de um sistema que “não teve tempo” de garantir direitos e dignidade a essas pessoas. Os índices de vulnerabilidades vivenciadas os fragilizam e resultam em sujeitos dependentes de outros para suas necessidades pessoais e sobrevivência, tornando seu “ambiente da vida toda” uma rede e/ou cama, receber alimentos e dormir.

CAPÍTULO V – PUPŶKARY COM DEFICIÊNCIA NAS ALDEIAS PESQUISADAS

Iniciamos o último capítulo com o coração aquecido e pulsante de esperanças para os possíveis novos rumos na educação escolar indígena. Acreditamos que o ano de 2023 e seguintes serão anos frutíferos em todas as esferas e classes desse país chamado Brasil, especialmente aos povos indígenas. Iniciamos a presente escrita em período de desgoverno e de uma terrível pandemia na qual perdemos muitos dos nossos, e nos resta a esperança de encontrá-los no mundo dos encantados e encantarias das florestas da nossa pertença ancestral.

Diria que é de “esperançar”, seguindo os ideais de Paulo Freire (1992). Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. O leitor e a leitora podem se perguntar o que Paulo Freire faz por aqui? Bom, como indígena e pedagoga, grupo étnico a que pertencemos e ofício que vivo, perscrutando as vidas de ancestrais, compreendi que não desistimos; isso explica as existências das 305 segmentações étnicas indígenas que resistem às incertezas e aos “colonialismos autoritários” do Estado da República Federativa brasileira desde 1500. Informando que a história dos povos indígenas não inicia neste período, mas na Resistência pela vida e nosso modo não predatório de viver.

Novos rumos, seguimos remando em nossa *ãata* (canoa) no caminho da pesquisa, atravessado de perspectivas e alegrias, não livre de um encontro de sentidos profundos e espirituais de um autoconhecimento.

Finalmente, a *ãata*/canoa chega às aldeias dos e das Pupŷkary/Apurinã. Remamos por tantos lugares, aprendemos tantas coisas, vivemos dias de tristeza e alegrias, dias de sol e chuva e céu nublado, mas nada disso nos fez desistir, não temos tempo para isso, pois entendemos a força da palavra dita, como um rezo profundo da verdade: não desistir dos sonhos. Kamara Kymiu, olha para trás apenas para ver a magia dos teus significados de uma luta. A pequena canoa segue ancorando nas aldeias da região do médio Purus, origem dos nossos grandes espíritos, das grandes nações *Aruaques* que navegaram até os mares azuis, como um voo dos grandes pássaros nos rios barrentos e encantados de uma Amazônia infinita. E neste rezo escrito, vamos esperançar nos significados da palavra escrita no papel, como a tese de doutorado, para que se faça caminhos, pois a escrita pode ser um percurso, como um canto do gavião ou a leveza do caramujo da floresta. É um cantar escrito como rezo desta *ãata* Pupŷkary. Na BR-317 e no Rio Purus, vamos atracando de aldeia em aldeia. Isso não significa que a navegação terminou.

Vemos como uma oportunidade para seguirmos firmes, remando para outros locais mais distantes e, quem sabe, com outros povos.

Por ora, voltamos o olhar para as aldeias às margens da BR.-317 e do rio Purus, na perspectiva de mapear A Tríade da Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias no Sul do Amazonas do povo Pupÿkary/Apurinã.

5.1. A percepção de deficiência para o povo Pupÿkary nas aldeias pesquisadas

O povo Pupÿkary/Apurinã tem uma longa história de lutas, resistências, resiliência e reexistência. Para chegar até aqui, enquanto doutoranda, muitos dos meus troncos foram sacrificados lutando pela sobrevivência de nossas terras, descendentes filiais, mulheres e maridos. No caminho da pesquisa, busquei junto aos meus troncos familiares as memórias para abordar essa temática de não extermínio dos Pupÿkary com deficiência.

Sempre fomos inclusivos no sentido social de ser e viver, mantemos uma relação de interdependência com outros seres e outros povos, respeitando-os em todos os sentidos. Não forçamos a aceitar nossos modos culturais, não colonizamos identidades ou manifestações religiosas, aceitamos as pessoas indígenas ou não indígenas exatamente como elas são. Se estiverem em nossas terras, serão abrigadas e acolhidas. A alteridade e equidade fazem parte do nosso ser.

Recapitulando, o povo Pupÿkary/Apurinã está dividido em dois clãs, os Meetymanety e Xuapuryneri. Essa divisão vem desde o começo do mundo, construído pelo nosso demiurgo Tsurá consoante a ótica Pupÿkary. Essa divisão dos clãs também é para minimizar nascimento de indígenas com deficiência e doenças, por isso os casamentos cruzados.

Casamentos entre os membros do mesmo clã, que os nossos “troncos velhos” e *kusanaty* chamam de “casar errado”, seria para o Pupÿkary o mesmo que casamento incestuoso para o *kariwa* (não indígena). É inaceitável em nossas culturas ancestrais e tradicionais. Ainda assim, há alguns teimosos que se casam. O excerto a seguir fala dos casamentos no mesmo clã.

No passado, diz-se que alguns *velhos* perseguiram obstinadamente, com intenção de matar, os que casavam errado. Muitos, hoje, relacionam problemas de má-formação de crianças – “crianças que nem minhocas”, “crianças sem c*” – e vários outros que se observa em famílias de “casamentos errados”. Além disso, os casais incestuosos estão sempre na iminência de serem devorados por onças (SCHIEL, 2004, p. 63).

Em tempos passados, os que quebravam essa proibição enfrentaram muita rejeição. Grande parte dos que se casavam no mesmo clã não permanecia na aldeia, saía para outros locais (cidades) ou ia morar com outros povos indígenas que os aceitassem. Os corajosos que enfrentavam a comunidade foram excluídos, rejeitados, eram “malvistas” porque casaram com irmão, já que é esta a percepção sobre os parentes do mesmo clã. Estes evitam ir à mata sozinhos para caçar, pescar, colher frutas ou irem aos roçados, por medo de serem devorados por uma *ãkiti* (onça). Sabem que cometeram um grave erro na cultura *Pupÿkary* e, de alguma forma, também são punidos pelos nossos encantados.

Os mais velhos contam que, quando há uma relação entre clãs iguais, **é invocada uma espécie de minhocão, porém só é visto no campo espiritual, por um forte pajé.** Um verme que ataca tanto o homem quanto a mulher e principalmente a criança que vai ser gerada; assim, **nascendo com muitas sequelas como cegueira, falta de membros ou com alguma deficiência** a mais. Por este motivo é tão rígido assuntos relacionados a casamentos entre os clãs (ALVES, 2018, p. 53)

Ainda na minha fase chamada de adolescência, guardo lembranças da minha *akyru* (avó), falando de suas lembranças da vivência na aldeia no interior de Pauini. Ela dizia que fulano casou “errado” e as crianças nasceram em forma espiritual de *tsumi* (minhocão), que muitas não nasciam vivas, outras morriam após o nascimento. Se porventura os pais dessa criança fossem comidos pelas onças ou sumissem de alguma forma, as crianças nascidas com algum tipo de deficiência ficavam aos cuidados dos familiares na comunidade, geralmente os avós dividiam essa tarefa.

A criança com espírito de *tsumi* ficava na casa de parentes próximos e avós que auxiliava na criação. Quando estiver na idade de “entender as coisas” – é assim que falamos –, será explicado pelos familiares, geralmente os “troncos velhos” da família. É também esclarecido que, quando for idade de casar, não siga o mesmo caminho de seus pais. Isso será “alertado” várias vezes durante seu crescimento, para não cometer a mesma falha e seguir a mesma trajetória.

Entretanto, a questão da deficiência nas aldeias não acontece somente por consanguinidade, há outros fatores que podem desencadeá-la, fatores genéticos que vão além da consanguinidade e também podem se adquirir ao longo da existência de pessoa, seja indígena ou *kariwa*. Ouvi muitos relatos de parentes sobre crianças com espírito de *tsumi*, mas durante a pesquisa uma dúvida me deixou inquieta: se os pais de uma criança indígena que nasceu com alguma deficiência não casaram no mesmo clã “errado”, não cometeram incesto cultural e a criança tem o espírito do *tsumi*. Pude esclarecer minha dúvida numa tarde de conversa com

algumas primas anciãs. Elas me responderam que os filhos não têm o espírito de *tsumi*: “tem *tsumi* não prima, essa punição é para os teimosos”.

Outra justificativa, porque indígenas começaram a nascer nas aldeias com alguma doença ou deficiência, foi por causa dos não indígenas e suas doenças. No período de saques e invasões de nossas terras, levaram escondidos em seus corpos, o sarampo, catapora, rubéola, coqueluche, paralisia, entre outras. Porém, essas doenças citadas foram as maiores causadoras de nascer indígenas com deficiência em meio ao nosso povo.

Também chegaram em nossas terras, transmitidas pelos *kariwa*, as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), já que a violência aos corpos das minhas parentas ancestrais foram constantes. As terras de meus parentes ancestrais eram invadidas, os homens assassinados e as mulheres forçadas a viver com os abusadores. Muitas conseguiam fugir e voltar para seus familiares, mas traziam consigo as doenças. Não desejo me aprofundar nesse assunto, é uma ferida aberta para nós, mulheres indígenas.

Não podemos deixar de abordar na escrita os envenenamentos causadores de muitas doenças, as quais não nomearei, e há nascimento de indígenas com deficiência nas terras da BR-317, especialmente nas mais próximas às grandes fazendas instaladas na circunvizinhança. Em conversas com os parentes e lideranças, são unânimes em afirmar que os fazendeiros usam aviões para jogar seus agrotóxicos, acelerando ainda mais o desmatamento na Amazônia. Esses agrotóxicos não ficam restritos às terras dos fazendeiros, são espalhadas pelos ventos, contaminando as águas, matando os peixes e animais silvestres, poluindo os barreiros, trazendo danos irreversíveis à terra. Mesmo tendo as florestas como barreiras naturais, ainda assim não é o suficiente.

É importante fazer uma separação para não haver confusão na cabeça do leitor. Algumas deficiências são provocadas por doenças oriundas processos violentos das invasões dos *kariwa* nas terras indígenas. Um indígena pode ser pessoa com deficiência não necessariamente por consequência de uma doença, embora muitos sejam. Não podemos entender deficiência como doença nem como ineficiência.

Nascidos indígenas com deficiência, eles não são mortos ou abandonados na floresta a sua própria sorte como muitos pensam. Os pais cuidam de seus recém-nascidos com os modos próprios Pupÿkary/Apurinã de ensinar (*wereka*) e aprender (*kymatÿre*), como já explicado no capítulo II.

Fala-se muito sobre sermos “nômades”. Devo lembrá-los que nas florestas da Amazônia a caça, pesca e frutos, desde os tempos dos meus parentes ancestrais, eram abundantes, não havendo necessidade de constantes mudanças. As principais causas de mudanças ocorridas no passado não foram por falta de alimentos e sim fugindo das guerras com outros povos ou parentes e, principalmente, as perseguições, matanças desenfreadas dos *kariwa*; tomando, saqueando e invadindo as terras de meus parentes ancestrais, as chamadas “correrias”, roubando suas mulheres e filhos, exterminando aldeias inteiras.

Um argumento usado por quem não conhece os Pupÿkary e Pupÿkaru é que, ao ir às caçadas ou pescas, um parente com deficiência “atrasa todo processo” ou é “estorvo”. Esclareço que, durante o período de caça e pesca, somente os homens participam; mulheres, crianças, “troncos velhos” ficam em suas respectivas casas. Não há motivos para toda a comunidade sair para tais incursões sabendo que os mais experientes em caçadas podem prover alimentos aos familiares e ajudar aqueles que de alguma forma estão impedidos de caçar ou pescar. E, se na comunidade houver indígena com deficiência, os familiares que ficam em casa serão os cuidadores, desmistificando novamente a ideia de abandono.

Há em nossas tradições culturais dois seres que fazem parte de nossas narrativas, nossas vivências. Recordo-me claramente minha *akyru* (avó) falando do *Txiunaky* (curupira) e do *mapynguary*, das formas por que eles puniam os malvados que não respeitava a floresta, os animais silvestres ou os encantados que lá vivem. Mas o que tem a ver o curupira e o mapinguari com deficiência? Bom, ambos são seres com deficiência, conforme as narrativas dos meus familiares. O primeiro é um encantado com deficiência física, já que seus pés são orientados para o dorsal, contrários aos de uma pessoa sem deficiência, voltados para o frontal. O segundo é um ser encantado com deficiência visual (visão monocular), semelhante aos ciclopes, já que nas histórias de minha *akyru* o mapinguari tem apenas um olho. Mas a falta do outro olho não impedia de perceber claramente quem estava ao seu redor e punir ou castigar os agressores da natureza e seus habitantes. Como já dito no início, os povos indígenas prezam pela inclusão em todos os sentidos.

Para os meus troncos velhos não há uma palavra específica que defina o indígena com deficiência, meus parentes usam muito a palavra *tukynty* para nomear uma criança que, na nomenclatura do *kariwa*, seria uma pessoa com deficiência intelectual. Falam “ele nasceu *tukynty*”, até os dias atuais a palavra *tukynty* é usada em nossa parentela. Mas o parente que nasce com deficiência não é excluído, é acolhido pelos familiares, a comunidade não exclui.

Muitos pais deixam suas aldeias para a cidade em busca de “tratamento” e de estudo de seus filhos, outros seguem nas aldeias.

Como dito anteriormente, esta pesquisa considera as minhas raízes familiares, de forma que, após muitas conversas e lembranças, trouxemos à memória uma parente indígena deficiente. Foi o caso da minha tia-avó “nita”, que nasceu com deficiência física. Cresceu em terras do povo Pupÿkary, constituiu família, faleceu já em idade avançada e não foi exterminada como muitos pensam. Logo, posso falar com segurança a respeito que, ao contrário do que muitos pensam, são cuidados como os demais sem deficiência.

Na sequência, exemplificaremos alguns casos de indígenas com deficiência das aldeias pesquisadas e como eles convivem nas comunidades. Os casos aqui listados serão identificados com os nomes de frutas.

Iniciamos com o caso do Pupÿkary surdo *Txipary*, como assim o identificarei. *Txipary*, um jovem Pupÿkary do gênero masculino com idade de aproximadamente 35 anos, é um surdo não sinalizante, não oralizado. Frequentou a escola do não indígena quando criança, período em que não havia intérpretes ou ensino de língua de sinais. Seus pais morreram quando *Txipary* ainda era criança, ficando aos cuidados de parentes que moram na cidade de Boca do Acre. *Txipary*, ao ter maioridade, preferiu voltar à aldeia de origem, não se adaptou aos modos de vida “agitada” e “corrida” da pequena cidade e voltou para aldeia de origem, lugar onde nasceu. Na época das colheitas para a pesquisa, *Txipary* estava morando na aldeia. O Pupÿkary surdo tem a sua plantação de “roça”, onde ele escolheu plantio de frutas, mandioca, abacaxi, pupunha entre outros. Há também plantação de *awyry*, a medicina sagrada para fazer o rapé. Em época de safra das frutas, *Txipary* atravessa o rio Purus e vai ao mercado local vendê-las para adquirir algum dinheiro, já que não é aposentado nem tem outra fonte de renda senão das vendas e trabalhos na comunidade.

O que apresento nessa descrição da vida de *Txipary* é a forma de a comunidade conviver com ele. Mesmo ninguém da aldeia sabendo a língua de sinais, há comunicação por gestos simples e caseiros que não impedem a interação com os parentes. *Txipary* tem uma vida comum aos demais na aldeia, participa das festas, das caçadas e de todos os eventos culturais. *Txipary* também faz pequenos trabalhos para os moradores vizinhos à sua residência, limpa quintais, faz limpeza em terrenos onde são feitas as plantações, o chamado “roçado”. *Txipary* vive uma vida tranquila e simples na comunidade.

Temos o parente com deficiência física que nomearei de *Uyraya*. Um homem jovem, idade aproximada 25 anos, do clã Xuapuryneri. Estudou até o quinto ano na escola da aldeia. O Pupÿkary, sempre simpático e atencioso, sempre nos recebe com um sorriso. Locomove-se em cadeira de rodas. O parente não nasceu com deficiência física, mas ainda na adolescência foi acometido por uma doença que paralisou suas pernas. Meus parentes recorreram à medicina tradicional do povo e também aos métodos não tradicionais, a medicina do *kariwa*, na tentativa de recuperação dos movimentos. Não obtiveram êxito. Em dias atuais, *Uyraya* vive na aldeia rodeado pelos cuidados da família. Na casa em que mora a família, acessibilizaram a entrada e saída com rampa construída em madeira, deixando-o à vontade para passear na aldeia e visitar os demais familiares quando sentir vontade.

Também reside um indígena com deficiência intelectual, que não será identificado por solicitação da esposa. É adulto, casado, pai, leva uma vida simples e feliz, tem seu roçado, suas plantações, faz suas vendas na cidade acompanhado pela esposa e filhos. É um empreendedor, faz suas vendas de artesanato e salgadinhos em dias de festas, não perde a oportunidade de ganhar uma grana extra. Em conversa com sua esposa, ela diz que ele é amoroso, um excelente pai, gosta de cantar música da nossa cultura e o ama. “Não é porque nasceu *tukynty* que eu não goste dele”. Durante um de nossos *xingané* em julho de 2023, fiquei observando nosso cantador. Depois que vendeu suas coisas, dançou a noite inteira, muitas vezes ele puxava os cantos e as danças, estava envolvido em todas as atividades durante a tarde e noite do *xingané*.

Conhecemos *Ipiukaare*, um jovem indígena Pupÿkary com baixa visão, em uma das aldeias pesquisadas. Ele nasceu com baixa visão e, com auxílio da família e da comunidade, foi se adaptando ao cotidiano. A deficiência não o impede de fazer suas atividades diárias: ele trabalha no roçado auxiliando os pais, plantando, colhendo em época de safra. Além disso, vai à mata em busca de açaí, abacaba, patoá. Em dias de folga joga futebol com os demais jovens, cuida do gado da família montado em seu cavalo. A deficiência visual não é sinônimo de impedimento ao jovem Pupÿkary *Ipiukaare*, que é acolhido pela comunidade.

Alguns Pupÿkary e pupÿkaru dos nossos troncos velhos também são pessoas com deficiência física devido à idade e à falta de alimentação adequada. Algo que causa muitas “doenças nos ossos”, precisamente nos joelhos, talvez falte calcificação. Não sei explicar, mas vejo que acarreta a falta de mobilidade, dificultando as atividades diárias como se banhar, ir “ao banheiro” (latrina), até mesmo se alimentar. Até o fechamento desse texto, conversei com três parentes – uma não tem mais locomoção, os outros dois estão com locomoção reduzida.

Esse tipo de doença atinge principalmente as mulheres. Quando temos *xingané* (*kynyry*), a festa pela passagem dos mortos, os troncos velhos sabem que o local da festa é bem distante. As que ainda podem andar, com muita dificuldade, saem mais cedo, com um bastão de madeira na mão, e não deixam de prestigiar a festa.

Em uma de nossas festas, aproveitei que minhas parentas estavam assistindo aos demais dançar e cantar e sentei ao lado delas, conversamos enquanto comíamos peixe moqueado e tomávamos caçuma (peixe assado em folhas de sororoca ou bananeira). Eu também não dancei. Ficamos observando. Durante as conversas, elas lembram os tempos “bons”, lembrando os *xingané* em que passavam a noite cantando e dançando, não se cansavam, viam o sol raiar. Falaram dos cantos e seus significados, e qual deve ser cantado por último. Falaram de todo o cuidado e respeito exigidos durante o *xingané*. Nesse momento, para os Pupÿkary, há o encontro com os nossos encantados, estão todos ao nosso redor. O saudosismo tomou conta das nossas conversas, que entraram pela madrugada. Entre as conversas, ouvi falas das incertezas, de não saberem se presenciarão o próximo *xingané*. Não sabem como seus corpos estarão e se suportarão a caminhada, ou se serão levadas por seus parentes em cadeiras de rodas.

A escrita das histórias de vida e convivência dos parentes indígenas com deficiência foi justamente para apresentar o enunciado do subtópico. Como é a percepção do povo em relação à deficiência. Poderíamos apresentar outros casos; no entanto, acreditamos que essas pequenas exemplificações demonstram como é o modo de ser e viver relacionado aos parentes indígenas com deficiência.

Ser inclusivo está em nossos modos de ser e viver. Como já disse, compreendemos e aceitamos todas as formas de vidas, visamos ter paz e boas relações com todos, mas isso não significa que nos calaremos mediante as constantes violações aos nossos direitos.

As referências aos indígenas com deficiência nas aldeias estão em discordância com a ideia homogênea da sociedade envolvente. Não nos queremos imaginar um grupo caricato. Parece redundante e repetitivo, mas é preciso afirmar, reafirmar quantas vezes forem necessárias, que não é nossa prática cultural abandonar os nossos.

5.2 O processo de inclusão dos Pupÿkary com deficiência na escola

Antes de entrarmos na escrita sobre a inclusão de alunos/alunas indígenas Pupÿkary e pupÿkaru nas escolas das aldeias pesquisadas localizadas no Sul do Amazonas, é preciso

destacar um período sombrio vivido no mundo nos anos de 2020-2021, o período da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, nomeado Coronavírus. Assim como no restante do mundo, o estado do Amazonas, em especial nas aldeias integrantes da pesquisa, suspendeu as aulas por meio do decreto nº 42.06175 de 16 de março de 2020⁷⁰, já que o citado estado foi um dos mais atingidos pelo vírus, levando à perda de inúmeras vidas, inclusive pessoas do povo Pupŷkary.

O primeiro caso de coronavírus, confirmado no estado do Amazonas é datado de 13 de março de 2020 e, através do decreto N. 42.061, de 16 de março de 2020, o então governador do estado estabeleceu estado de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em virtude da contaminação do coronavírus. Para a não propagação rápida do vírus, o governador do Amazonas e os prefeitos das cidades se organizaram e apresentaram uma série de medidas como o fechamento de rodovias, a proibição do comércio de serviços não essenciais, cancelamento de eventos e a suspensão de aulas presenciais em estabelecimentos de ensino. Mesmo com todas as medidas enérgicas, os casos de pessoas infectadas no estado continuaram a crescer, fazendo com que o estado entrasse em colapso nos meses seguintes (SECUNDINO; SANTOS, 2022, p. 3).

O ensino presencial em sala de aula nas escolas das aldeias foi suspenso. Em algumas terras do povo Pupŷkary/Apurinã, os caciques informaram-nos para evitar entrada dos/das parentes que moravam em região urbana ou em terras com parentes contaminados pelo vírus.

Nas escolas indígenas das aldeias na BR-317 e das margens do rio Purus, houve um período sem aula. A secretaria municipal de educação, entendendo que a pandemia não passaria tão rápido, resolveu iniciar as aulas de forma virtual, on-line, mas nem todos residentes nas aldeias dispunham de “condições financeiras” para ter acesso à internet, computador e celular.

Os professores e professoras das respectivas aldeias deslocavam-se às casas dos alunos, como descrito no depoimento de uma professora moradora da BR-317, Prof. 02:

No tempo da pandemia. Aqui a gente estava entregando o material, né? Isso nas casas deles e contava como aula. A gente ia duas vezes por semana, às vezes, uma vez por semana e levava quatro ou cinco atividades de matemática, português, né? E entregava nas casas deles. E a gente ia até no final da linha onde tinha aluno. É, foi dois anos desse jeito. Assim... é porque foi no primeiro tempo, foi suspenso às aulas, né? Aí depois voltou. É... para a gente fazer na sala assim. E daí? Eles davam um pouco de gasolina para um professor, ia com o carro dele. É quando era para pegar as atividades, às vezes a gente ia de moto. Eles não suspenderam nossos salários... a gente já tinha começado e feito o processo seletivo. Tinha começado a iniciar o trabalho, né? Graças a Deus que eles não suspenderam. (Entrevista concedida pela prof.02 em maio de 2024).

⁷⁰ <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391375>>.

Os professores das margens do rio não têm divisões por estrada. Há divisões somente entre aldeias. A comunicação entre professores e alunos às margens do rio de certa forma torna-se mais “fácil”.

Os professores se reuniram e decidiram fazer as atividades, imprimi-las e entregar de casa em casa e, depois, recolhiam-nas. E assim foi até o retorno das aulas presenciais. A facilidade dos alunos das escolas às margens do rio é que, se houvesse dúvidas, eles iam até a casa do professor para esclarecer. Houve uma proximidade maior entre professores, alunos e comunidade.

Passados as devidas explicações, continuamos na *ãata* da escrita, vadeando nas próximas linhas no curso de como essa tríade da exclusão reflete nas escolas indígenas para o povo Pupÿkary/Apurinã no Sul do Amazonas.

O período de colheita de dados para a pesquisa e a redação da tese ocorreu de março a setembro de 2023, abrangendo as aldeias localizadas ao longo da BR-317 e na Terra Indígena (T.I.) Camicuã. Durante esse tempo, foram realizadas visitas regulares às comunidades. A interação direta com os parentes permitiu uma análise aprofundada das dinâmicas sociais e dos desafios enfrentados, enriquecendo a base de dados da pesquisa.

Com as colheitas iniciais da pesquisa, foram mapeados até o final da presente escrita 22 indígenas do povo Pupÿkary com deficiência. São crianças, jovens e adultos com diferentes deficiências, com idades variadas. Abaixo, construímos um quadro para demonstrar a quantidade de Pupÿkary com deficiência e idade dos parentes nas terras pesquisadas.

Quadro 05 – Pupÿkary com deficiência

Indígenas com Deficiência	Idades					
• Surdez	18	35				
• Baixa visão	18	20	40			
• Deficiência física	06	17	25	14		
• Deficiência Intelectual	12	18	20	21	23	
• Autismo	07	08	10	15	16	
• TDAH	07	10	12	14	16	

É notável que alguns alunos estão matriculados nas escolas pesquisadas. No entanto, é importante salientar que nem todos estão estudando. Alguns estão indo e vindo em uma espécie de rotatividade, uma vez que os pais ou responsáveis se deslocam para a cidade de Rio Branco em busca de laudos e tratamentos para os filhos.

Os alunos indígenas com deficiência que estão estudando durante o ano letivo têm acesso garantido à matrícula e à permanência na sala de aula; todavia, ficam somente aos cuidados dos/das professores e professoras regentes, não há uma pessoa contratada para ser o mediador ou cuidador, quando for o caso, e o acesso ao local é totalmente precarizado.

Na pesquisa, percebeu-se a falta de conhecimento em relação aos alunos indígenas com deficiência. Os pais não conhecem os direitos educacionais em relação ao atendimento de seus filhos na sala de recursos que deveriam estar implantadas nas escolas. Mas que sala de recursos? Quanto à sala de recursos falaremos abaixo.

Na colheita para pesquisa, encontramos um caso de um pai e uma mãe que não reconhecem a deficiência do filho, conforme explica uma professora em relação às falas destes pais. Por segurança, não se citará a aldeia. A professora PX foi enfática afirmando que:

“os pais sabem que a criança tem a deficiência intelectual. Não precisa ter estudado muito para perceber isso. Não aceitam a condição do filho, “me culpam” pelo fato “do” filho não aprender. O aluno já está com uma certa idade e ainda não sabe ler. O que aprende hoje, esquece no dia seguinte. O pai tem influência na comunidade, ameaçou de me tirar da escola. Eu não sei o que fazer “e nem” o que dizer. Não posso dar nota para o aluno sem ele saber de nada. Não recebo apoio nenhum da diretora da escola, da coordenação indígena. Só recebo nome de professora ruim, já estou pensando em desistir da sala de aula.” (conversa com a professora PX).

O relato de um caso em que os pais não aceitam que o filho tenha algum tipo de deficiência, preferindo negar a existência dela, ilustra um problema comum. A falta de informação pode levar a essas atitudes prejudiciais para as crianças indígenas com deficiência. Se mais pais tivessem consciência dos danos causados por essas atitudes, poderiam agir de maneira mais consciente e apoiar melhor o desenvolvimento de seus filhos.

Essa atitude de negação não se aplica a todos os pais, isso aconteceu somente em uma aldeia pesquisada. Essa atitude está enraizada desde o período de invasão de nossas terras, e ligada à ideia de pessoa com deficiência a partir dos moldes eurocêntricos do *kariwa*, que não raras vezes associam a deficiência à patologia, à desgraça, a um fracasso individual. Ao avesso desse caso de não aceitação dos filhos terem nascido com alguma deficiência, encontramos pais que estão na linha de frente por seus filhos. A maioria dos pais residentes nos locais da pesquisa não escondem seus filhos e estão dispostos a lutar/reivindicar por seus direitos, mas pouco ou nada sabem sobre direitos dos filhos referentes à educação. Se vão ao MP, é por indicação de parentes que moram na cidade ou de algum amigo *kariwa*.

A impressão é que, por essas bandas, o “coronelismo”, a opressão é muito forte, e alguns professores preferem não falar sobre o descaso e abandono do poder público em relação aos alunos com deficiência por medo de perderem seus empregos, já que a maioria são professores temporários. Não obstante, se sentem angustiados com a situação.

Durante os dias de minicursos para os professores e as comunidades nas aldeias, em uma de nossas conversas a professora nomeada P1 relatou sua dificuldade em relação aos alunos indígenas com deficiência, como segue:

A nossa vida trabalhando com os nossos alunos com deficiência é muito, mas muito difícil. Temos aluno com deficiência física, deficiência visual e deficiência – posso dizer, né – que é o autismo, com hiperatividade, o TDAH. É só um pouco dessas deficiências que a gente pode identificar, né? E é muito complicado, porque a escola não tem estrutura nenhuma. A gente não tem apoio da SEMED [Secretaria Municipal de Educação] em nada em questão de ajuda com o material. O que a gente consegue trabalhar com esses alunos? Posso responder por mim, né? É algo que, quando preciso de uma ajuda para fazer alguma atividade com aluno, é... vou no Google, coloca a deficiência do aluno lá. Veja, o que posso fazer? Porque a gente, além de não ter material para trabalhar, a gente não tem estrutura no colégio. Tipo, a gente tem uma criança com deficiência física que dificilmente quase ela vai para escola. Ela quase que não vem na escola porque as atividades dela levada em casa, por preferência dos pais. Porque a escola não tem estrutura para receber ela, porque ela tem a deficiência de uma perna menor que a outra e tem que subir escada. Não tem apoio para ela, né? Então a gente tem medo dela se machucar. É muitas crianças para gente cuidar só de uma, né? Aí, se a gente cuidar só dela, e as outras ficam fora. Então, se é por decisão do pai da criança. A gente faz o material dela e ele leva para ela, em casa. E no final da semana, a gente pega e faz a correção. Conversa com ele, né? Mas é assim. É muito difícil, porque a gente não tem apoio da nossa Secretaria nessa medida, não tem material para trabalhar com essas crianças com deficiência, nenhum tipo de material a gente tem, a não ser a boa vontade, né? Que eles não desistam de estudar (conversa com a Professora P1).

Durante o minicurso, ouvimos o relato de um professor que teve uma aluna indígena surda em sala de aula, mas não sabia como se comunicar, “ensinar” os conteúdos escolares. Não tinha conhecimento da língua de sinais. A única forma de comunicação era por meio de gestos, apontamento de imagens e figuras, uma espécie de comunicação total para obter interação com a aluna. Era o que podia fazer naquele momento com os recursos que dispunha. Em âmbito familiar, os pais da indígena surda não têm conhecimento que existe língua de sinais convencionalizada, contudo, eles podem ter criado a língua de sinais Pupÿkary, algo que precisamos aprofundar mais adiante.

A educação escolar voltada aos indígenas com deficiência traz algumas políticas educacionais aos parentes, as quais discutiremos a seguir. A partir do momento em que nós indígenas iniciamos escolarização no ensino sistematizado do *kariwa*, os sistemas de ensino direcionados aos povos indígenas também foram aplicando o seu modo de gerir o sistema

educacional, não diferenciando as singularidades de cada povo. Destaco que esse processo de escolarização iniciou no século XVI com o processo de catequização. Esse modo eurocêntrico de ensino entra nas escolas das aldeias sem considerar os indígenas com deficiência que lá estão localizados.

Todavia, nós indígenas ainda não perdemos as esperanças, acreditamos ser possível uma escola que contemple nossos modos de organização social e culturais tradicionais. Mas, é preciso:

Para implantar ações de políticas públicas sobre inclusão escolar da Educação Especial, as escolas indígenas precisam ser contempladas em contextos que respeitem suas histórias, condições geográficas e sociopolíticas, além de que o diálogo entre governo e lideranças indígenas, que estão à frente da gestão dessas escolas, deve estar baseado nas relações interculturais, nas quais haja respeito às diferenças existentes nas bases de pensamentos e de conhecimentos referentes à condução dos processos inclusivos escolares (BATISTA et al, 2020).

Essa parceria, embasando políticas públicas eficientes e efetivas, “nada para nós sem nós”. Não dá para construir educação escolar para os indígenas, é preciso que esse processo aconteça COM os indígenas.

A educação escolar para indígena tem seu marco introdutório a partir da Constituição Federal de 1988. Esse movimento sobre escola é bem antigo e violento para os povos indígenas, como já explicado. No entanto, as diversas formas de apagamento e invisibilidade dos povos indígenas, com ideais de assimilação e integração desses povos na sociedade, continuam presentes, apesar de não terem se concretizado plenamente.

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao tornarem-se brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade. O Estado brasileiro pensava uma “escola para os índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Os povos indígenas continuam em busca de seus direitos, ser resilientes está em nosso sangue. A partir da Constituição, também é possível pensar no ensino dos indígenas com deficiência em âmbito escolar. Esse novo modelo tem bases na LDBEN 394/1996, pautado na interculturalidade e no específico de cada povo. Para tanto, as Secretarias de Educação municipais e estaduais precisam estar alinhadas, uma vez que:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração. Depois disso, as leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades (GRUPIONI, 2001, p. 130).

É a partir da Carta Magna que abordaremos as legislações vigentes sobre a inclusão e sobre atendimento educacional para alunos e alunas indígenas com deficiência. Perscrutar-se-ão as principais leis específicas voltadas à inclusão desses alunos e alunas.

Com o passar dos anos, é possível enxergar legislações que contemplem os indígenas com deficiência. Conseqüentemente, a partir das leituras relacionadas às legislações, surge um emaranhado de perguntas. Por exemplo: essas legislações estão sendo implementadas nas escolas indígenas nas aldeias do povo Pupÿkary/Apurinã? Existe Atendimento Educacional especializado nas aldeias? Para responder tais perguntas, apresentaremos a legislação e em seguida compararemos teoria e prática nas sete (7) aldeias pesquisadas.

A “preocupação” com o indígena com deficiência estreia no decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009⁷¹. Tal decreto foi promulgado a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrido em Nova York no ano de 2007. Mesmo de caráter facultativo, o Brasil e outros oitenta e cinco (85) países optaram em pactuá-lo como lei.

A partir do citado decreto, é possível ver “uma pequena luz no fim ou no começo do túnel” concernente à educação escolar para indígenas com deficiência. Como mencionado no parágrafo anterior,

*Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por **pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões** políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição (BRASIL, 2009).*

No documento, houve entendimento sobre como as pessoas com deficiência sofreram e sofrem as variadas formas de preconceitos, é perceptível a preocupação relacionada a ser pessoa com deficiência e indígena.

⁷¹ Cf. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

Entretanto, as mudanças não aconteceram do dia para a noite, mas sim a passos lentos e desinteressados. Um ano após a citada convenção, institui-se no Brasil um Grupo de Trabalho (GT) que construiu o documento nomeado de política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a⁷²). Foi o primeiro documento a pensar na educação de forma inclusiva do indígena com deficiência, como é possível constatar no excerto a seguir:

A interface da **educação especial na educação indígena**, do campo e quilombola **deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos** construídos com base nas **diferenças socioculturais** desses grupos (BRASIL, 2008, p. 17. Grifo nosso).

A política supracitada considera as diferenças socioculturais, além de assegurar recursos e serviços que estejam presentes nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas. No entanto, esbarramos no PPP em algo que comentarei mais adiante. Seguindo o caminho da legislação, ainda em 2008, conforme o decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008⁷³, no intuito de ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o governo federal seria responsável pelo “apoio técnico e financeiro”. Em nenhum momento o decreto menciona como seria esse apoio técnico e financeiro às escolas indígenas.

Posteriormente, o documento foi revogado pelo decreto nº 7.611⁷⁴, de 17 de novembro de 2011, estabelecendo que:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Mudam-se os decretos, mas não mudam os pensamentos e atitudes referentes à escolarização do indígena. Novamente, o decreto deixa de fora a Educação escolar do aluno indígena com deficiência, tampouco faz menção ao atendimento e como será esse atendimento de AEE em aldeias.

⁷² Cf. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>.

⁷³ Cf. <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6571&ano=2008&ato=cccMTWE50dVpWTd9a>>.

⁷⁴ Cf. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>.

O Plano Nacional de Educação (PNE) que regulamenta a lei nº 13.005⁷⁵, de 25 de junho de 2014 – que está em vigor no período de 10 anos, ou seja, até 2024 –, na meta Quatro (4) traz importante apontamento quanto ao atendimento do indígena com deficiência, como se constata no trecho a seguir: “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (PNE, 2014).

O plano nacional continua em vigor. Quiçá se pense a implementação da meta 04 nas escolas indígenas sob responsabilidade do município pesquisado. “Não custa nada” sonhar ou esperar, “né”?

A educação escolar indígena referente aos alunos/alunas com deficiência está muito aquém do mínimo desejável do que o estado, município podem ofertar, isso se considerado os espaços da pesquisa. Em 2012, o parecer nº.13 reconhece que:

A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado **como um desafio crescente**, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Políticas voltadas para esse atendimento especializado precisam ser elaboradas e postas em prática de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE) (PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012).

O parecer em questão reconhece que a educação inclusiva de alunos indígenas com deficiência é um desafio, fala que essas políticas precisam ser postas em prática, os sistemas de ensino devem realizar diagnósticos. Bom, novamente surgem outras perguntas. Já fizeram esses diagnósticos? Onde estão? Até que ponto esses desafios citados no parecer foram superados e quais políticas foram elaboradas? Fizemos essas perguntas conforme a citação acima que completa onze (11) anos, e até agora nada mudou em relação ao AEE e à inclusão dos alunos indígenas com deficiência nas terras pesquisadas.

⁷⁵ Cf. <<https://pne.mec.gov.br/>>.

A impressão é que está tudo bem, enquanto não está nada bem. O aluno indígena com deficiência fica na sala, muitas vezes sendo visto como um estorvo ou fazendo o “papel de aluno”; só mais um no censo escolar. Nesse imbróglio, surgem novamente as inquietações com mais perguntas, quantas crianças indígenas com alguma deficiência nasceram nesse período após publicação desse parecer? Isso é pista para uma nova pesquisa, não adentraremos agora.

Por uma série de “inexplicáveis” entraves, não existe a implantação do Atendimento Educacional Especializado no município de Boca do Acre, como já foi possível identificar ao longo desse capítulo. Em nenhuma das escolas indígenas no município de Boca do Acre, tanto nas pesquisadas como nas não pesquisadas. Isso se aplica às escolas do povo Pupÿkary/Apurinã, e/ou do povo irmão Jamamadi e/ou de outros povos que residem no município da pesquisa.

O parecer citado, nº 13/2013, reconhece as fragilidades da educação inclusiva dos alunos indígenas com deficiência, que no texto chamam de “educação especial”. No entanto, não tem nada especial. O parecer afirma que:

Os sistemas de ensino devem **assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes. **No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação**, o acesso aos conteúdos deve ser **garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis**, como o sistema Braille e a língua brasileira de sinais, sem prejuízo do **aprendizado** da língua portuguesa **(e da língua indígena)**, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade social como um direito de todos/ (CNE/CEB, 2012, p. 19).

Essa acessibilidade não chega, não chegou, e pela conjuntura política no município, as coisas continuarão do mesmo modo. As políticas públicas existem, mas em Boca do Acre ainda não foram implementadas. É preciso estar batendo à porta pedindo, reafirmando as leis que estão engavetadas. O sentimento diante de tanto descaso com os parentes indígenas com deficiência é minha revolta, que manifesto em forma de escrita.

Quanto aos gestores das escolas, nenhum é indígena. A impressão é que não estão preocupados quanto à inclusão dos meus parentes indígenas com deficiência. Entendemos que inclusão é gestão. Para isso acontecer, deve estar no mínimo garantida no Projeto Político-Pedagógico da escola. Mas que PPP?

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas que apresentem demandas de Educação Especial **devem prever, por meio de seus currículos, da formação de professores, da produção de material didático, de processos de avaliação e de**

metodologias, as disposições necessárias para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (CNE/CEB, 2012, p. 19).

Até o fechamento da pesquisa, nenhuma escola tem um PPP. Os parentes e parentas, professores e professoras da aldeia Camicuã começaram a fazer um movimento inicial de construção do PPP das escolas da referida T.I. Essa situação será melhor explicada a seguir no próximo subitem.

5.3 Formação dos/das professores e professoras do povo Pupÿkary e educação inclusiva

Antes de falar sobre a formação dos professores e professoras do povo Pupÿkary/Apurinã, faz-se necessário recapitular como surgiu a formação dos professores indígenas no Brasil, algo que consideramos necessário aos leitores e leitoras, em específico professoras e professores indígenas do povo Pupÿkary/Apurinã.

Por volta dos anos 70, o movimento indígena, apoiado por indigenistas, ganhou notoriedade nacional em reivindicação dos nossos direitos fundamentais. Nas pautas reivindicatórias, não poderiam faltar a educação escolar indígena e a formação de professores. Muitas foram as discussões e articulações.

Desde o início dos anos de 1970 começaram, timidamente, a surgir formas novas de organização indígena, diferentes das organizações tradicionais de cada povo. Esse processo de organização de enfrentamento organizado teve um grande impulso com a realização da Primeira Assembleia dos chefes indígenas, que aconteceu em Diamantino, no Mato Grosso, em abril de 1974. Rapidamente foram acontecendo assembleias regionais e nacionais, inicialmente com maior intensidade na região amazônica. Na década de 1980 multiplicaram-se as organizações por povos, regiões, atividades (professores, agentes de saúde, estudantes...), gênero, organizações de mulheres, por funções sociais (organização de caciques). Esse processo teve um ponto alto e estímulo nas conquistas na Constituição de 1988 (HECK; CARVALHO, 2005, p. 15).

Meus parentes indígenas da Amazônia manifestaram interesse em serem protagonistas de suas histórias. Era preciso romper com as amarras da colonização, e somente por meio da organização e reivindicações foi possível arregimentar parceiros para a causa. Isso não significa que as reivindicações e lutas acabaram. Ao contrário, era o início de uma grande caminhada, mas os primeiros passos principiavam.

Seguindo na esteira de reivindicações dos professores e professoras por seus direitos como educadores e educadoras indígenas, conforme destacado no excerto a seguir:

Os encontros tiveram início a partir do momento em que alguns **professores indígenas, da etnia Tikuna, decidiram reunir-se e reivindicar o direito de serem professores indígenas e serem, portanto, reconhecidos como tal.** Antes disso, **eram identificados como professores rurais, recaindo sobre eles toda uma visão etnocêntrica que orientava a atividade de docência que realizavam no interior de suas comunidades, não levando em conta suas identidades culturais e cosmovisões.** Perante isso, buscaram apoio e assessoria de alguns órgãos e pessoas simpatizantes da causa indígena (ONG, Conselho Indigenista Missionário – CIMI, universidades, professores universitários, entre outros) (CAVALCANTE, 2003, p. 4).

Nessa proposta, a escola para indígenas seguia todos os moldes das escolas rurais, não respeitando nossos modos ancestrais e culturais. Muitas foram e são as lutas, muitas idas e vindas dos caciques, professores e professoras em dias de sol e chuvas, acampamentos. Empreitas em busca da “conquista” da tão sonhada escola em que nós, povos indígenas, possamos sentir que aquele lugar realmente nos pertença, um lugar que nos aceite com nossas singularidades e especificidades.

A partir desses primeiros encontros, os próximos continuaram nos anos seguintes, sempre discutindo e planejando novos caminhos para educação escolar para os povos indígenas na perspectiva de melhorias, conforme se percebe no quadro a seguir, construído a partir da proposição de Cavalcante (2003).

Quadro 06 – Encontros dos professores indígenas

ANO	POVOS PARTICIPANTES	PARCEIROS	DISCUSSÕES
1º Encontro, realizado em Manaus em 1988.	Baniwa, Desano, Kambeba, Kichwa, Kokama, Macuxi, Marubo, Mayoruna, Munduruku, Pira-Tapuia, Sataré-Mawé, Tikuna, Tukano e Wapixana.	CIMI, dois assessores da Universidade do Amazonas.	Reflexões partindo da pergunta: "Como se aprende a viver?". Em meio a relatos de como se educa na comunidade e a discussões sobre a escola e seus objetivos, observa-se a preocupação pelo direito à terra, à língua materna e ao reconhecimento étnico-cultural. O professor indígena deve, pois, ser o portavoz de tais reivindicações.
2º Encontro, em 1989.	Baniwa, Desano, Kambeba, Kokama, Makuxi, Manchinery, Mayoruna, Sateré-Mawé, Tariano, Tikuna, Tukano e Wapixana.	Três assessores do CIMI, um da UNICAMP e um da USP.	Teve como objetivo a continuidade da troca de experiências e conhecimentos entre os professores indígenas. A discussão do que cada grupo estava fazendo para conseguir uma escola adequada e, ainda, as dificuldades que os professores estavam encontrando nesse processo.
3º Encontro, realizado em 1990.	Baniwa, Baré, Kambeba, Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami.	O CIMI, a Universidade do Amazonas, a UNICAMP e a USP.	Houve o encaminhamento de uma discussão específica sobre a elaboração de um currículo diferenciado para as escolas indígenas, bem como a avaliação sobre os benefícios ocorridos desde as primeiras assembleias e sobre o cotidiano dos professores em suas comunidades.
4º	Baniwa, Baré, Kambeba,	Assessoria do	O encontro enfocou os conteúdos mínimos

Encontro, ocorrido em 1991.	Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Mura, Pira-Tapuia, Taré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami.	CIMI, da UNICAMP e da USP.	exigidos pelo Ministério da Educação, que têm que constar nos currículos das escolas indígenas; realizou trabalhos em grupo sobre temas geradores e sobre legislação e procurou fazer uma avaliação do movimento. Reconheceu, ainda, a necessidade de efetivar, em vários níveis, as articulações entre professores e organizações indígenas. Um dos momentos mais significativos foi a discussão e aprovação de uma Declaração de princípios sobre a educação escolar indígena, de caráter articulador e reivindicatório, que se tornou, desde essa ocasião, o principal documento do movimento.
5º Encontro, ocorreu em Boa Vista (RR) em 1992.	Baniwa, Kambeba, Kaxinawa, Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Munduruku, Mura, Sateré-Mawé, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami.	Representantes do CIMI, da UNICAMP e da USP.	Teve como cenário a ampliação do conhecimento sobre currículo e como ele deveria ser construído em cada comunidade. Novamente discutiu-se a metodologia do tema gerador, foi enfocada a questão do regimento da escola e debatida a legislação político-governamental. A preocupação com a maior articulação dos movimentos de professores indígenas foi também alvo de discussões e propostas de ação.
6º Encontro, também foi realizado em Boa Vista (RR), em 1993.	Baniwa, Kambeba, Kampa, Kaxinawa, Kokama, Makuxi, Mayoruna, Miranha, Mura, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Shanenawa, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami.		Todo o trabalho em torno desse encontro partiu do tema "Culturas diversificadas", provocando a discussão de questões importantes para a educação nas escolas indígenas, com destaque para a história e a cultura dos diversos povos presentes. Cada grupo escolheu um assunto para a discussão de como vivem e o que fazem. Assim, surgiram vários subtemas: organização social e política, rituais, educação tradicional, trabalho, economia e produção.
7º Encontro, em 1994, realizado em Manaus.	Apurinã , Baniwa, Baré, Guarani, Jaminawa, Kampa, Kaxinawa, Kokama, Makuxi, Manchineri, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Shanenawa, Tariano, Tikuna, Tukano e Yanomami.	CIMI, UNICAMP e USP.	Nele, foi destacada, como forma de valorização cultural, a manipulação da medicina tradicional dos povos indígenas. Foram também feitos alguns questionamentos sobre os problemas que ocorriam nas várias escolas e houve troca de informações sobre o currículo e o regimento que as comunidades adotaram.
8º Encontro, ocorrido novamente em Boa Vista (RR).	Baniwa, Baré, Desano, Djahói, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kokama, Makuxi, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Parintintin, Sateré-Mawé, Shanenawa, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wai-Wai, Wanano, Wapixana e Yanomami.	CIMI, a UNICAMP e a USP.	Cabe aqui reforçar que o processo de formação dos professores indígenas deve se pautar nessa declaração de princípios. Assim, as questões educacionais devem acentuar o reconhecimento dos direitos fundamentais de cada etnia, enquanto grupo diferenciado. Os professores indígenas têm de ser pesquisadores de suas culturas, alfabetizadores em suas línguas maternas, autores e redatores de seus escritos, baseados na transmissão do saber coletivo e na construção, também coletiva, de novos saberes, de novas práticas.
9º Encontro, foi	Arapaço, Baniwa, Baré, Desano, Kambeba, Kokama, Makuxi, Mayoruna, Miranha,	CIMI, da UNICAMP, da USP, da	Esse encontro teve como tema: "Escolas indígenas e projetos de futuro". Mais uma vez é questionada a construção da escola indígena

realizado em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 1996.	Munduruku, Mura, Parintintin, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Wanano, Wapixana e Yanomami.	Operação Amazônia Nativa (OPAN) e da Universidade Federal do Amazonas.	que, para eles, ainda está no início do seu processo de amadurecimento. Reforça-se a perspectiva de autoria e autogestão indígena nesse processo, como mecanismo de garantir a efetivação de escolas realmente indígenas, no sentido de estarem a serviço de projetos de futuro, ou, como disse um professor Wapixana: "Escolas indígenas, com cara e corpo indígena".
10º Encontro, ocorrido em Manaus, em 1997.	32 povos se fizeram representar: Arapaço, Baniwa, Baré, Djahói, Guarani, Jaminawa, Kanamari, Kambeba, Karipuna, Kaxinawa, Kokama, Kulina, Makuxi, Manchineri, Marubo, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Parintintin, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Shanenawa, Taurepang, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Waimiri-atroari, Wanano, Wapixana e Yanomami.	CIMI, USP e OPAN.	Dentre os avanços, destacam-se: o conhecimento mútuo das diferentes culturas; a ampla discussão sobre currículos e regimentos próprios; a valorização das culturas; a criação de organizações locais de professores; o trabalho articulado e a participação das escolas em outras lutas, como a da terra e da saúde; a gestão das escolas – diretores indígenas indicados pelas próprias comunidades; a Declaração de princípios; a representação do movimento no comitê do MEC. Os problemas registrados foram: professores não-falantes da língua indígena; invasão e não-demarkação de terras; perseguição política aos professores, influência político-partidária; resistência dos alunos e de algumas comunidades com relação ao ensino das línguas indígenas; saída dos jovens para as periferias das cidades; currículos e regimentos sem reconhecimento e aprovação oficial; falta de recursos para articular o movimento.
11º Encontro, ocorrido em Manaus, em 1998.	Participação de representantes de 27 povos: Apurinã, Baniwa, Baré, Ingaricó, Jahói, Kambeba, Kampa, Katukina, Kaxinawá, Kokama, Macuxi, Manchineri, Mayoruna, Munduruku, Mura, Parintintin, Sateré-Mawé, Shanenawá, Tariano, Taurepang, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Wanano, Wapixana e Yanomami.	Associação de Leitura do Brasil (ALB), UNICAMP, Funai, OPAN, Universidade Federal do Amazonas, CIMI e USP.	Formação de lideranças que possam administrar suas organizações e não deixá-las entrar em decadência; formação de professores para o magistério; formação e qualificação dos professores no que se refere à educação diferenciada, para que os mesmos se conscientizem do que é ser índio; formação para mulheres na área de artesanato e culinária; formação e qualificação de agentes de saúde no desenvolvimento da medicina tradicional; formação de pessoas com capacidade de criar e recriar, e não apenas de copiar; formação específica de professor indígena.
12º Encontro foi realizado em Manaus, em 1999.	Apurinã, Arapaço, Baniwa, Baré, Dessano, Diahoy, Ingaricó, Kanamari, Kambeba, Karapanã, Karitiana, Kaxinawa, Kokama, Macuxi, Manchineri, Mayoruna, Miranha, Miriti-Tapuwa, Munduruku, Mura, Palmari, Parintintin, Piratapuia, Sateré-Mawé, Shanenawa, Tariano, Taurepang, Tenharin, Tikuna, Torá, Tukano, Tuyuka, Wai-Wai, Wapixana, Yanomami e Ye'kwana.	Representantes do CIMI, do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e pelo Secretário de Educação do Município de São Gabriel da Cachoeira.	Foi trabalhado o tema "Educação indígena: a resistência de 500 anos". Cada grupo étnico presente posicionou-se a respeito da temática em questão, ficando patente que reivindicações como direito à terra, autonomia e valorização cultural não podem desvincular-se dessa construção de escola diferenciada, voltada a cada realidade específica, com sua diversidade cultural.

2000, aconteceu em Manaus a 1ª Assembleia Geral do COPIAM.			Essa assembleia constituiu um marco na trajetória dos professores indígenas, pois a passagem de comissão para conselho representou mais um passo no fortalecimento e ampliação da luta desses professores. Vê-se nos objetivos do conselho os anseios e a determinação dos professores indígenas no sentido de construir uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como de fortalecer sua organização, no intuito de torná-la uma grande força de articulação entre os índios e a sociedade envolvida.
--	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2023), com base nos referenciais de Cavalcante (2003, p. 4-7).

O quadro construído encerra no ano de 2000, mas isso não significa que os movimentos dos professores, lideranças e instituições parceiras em prol da educação escolar para indígenas tenham se encerrado. Ao contrário, continuaram e continuam se fortalecendo. Estamos cada vez mais conscientes sobre qual modelo de escola queremos. O quadro acima é para demonstrar que, mesmo em meio a tantas dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas da Amazônia brasileira, as lutas estavam em vários *fronts*. Muitos territórios sendo invadidos, saqueados e outros na luta por demarcação, como foi o caso dos locais da nossa pesquisa.

Queremos destacar os trechos mais relevantes que se referem aos professores indígenas no quarto encontro, no ano de 1991, de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. Tal documento, nomeado de “declaração de Manaus”, foi protocolado no congresso nacional e em outros órgãos do poder executivo (SILVA, 1994).

1 - As escolas indígenas deverão ter **currículos** e regimentos **específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;**

(...)

5 - **É garantida aos professores indígenas uma formação específica**, atividades de reciclagem e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional;

6 - **É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;**

11 - **É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;**

14 - **Todos os municípios e estados onde houver escolas e professores indígenas devem dar apoio material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas**, e propiciar toda a infraestrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades (...) (SILVA, 1994, p. 46).

Passados trinta e dois (32) anos desde o protocolo dessa “declaração de Manaus”, é perceptível a preocupação e o amadurecimento dos parentes no tocante à escola almejada. Ressalto que a escola deve ser nos nossos territórios, por isso territórios sempre estiveram e estarão em pauta em nossas discussões. Entende-se que uma escola para povos indígenas deve

ter e ser com os modos indígenas, como já dito várias vezes nessa escrita. Outro ponto importante no “documento de Manaus” refere-se às formações dos professores, que foi incluído cinco anos após a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente no art.79.

Com a retirada da educação escolar para indígenas da Funai, é responsabilidade do MEC, por meio do decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991⁷⁶; algo que gerou revoltas, reivindicações dos povos indígenas, já que muitas lideranças entendiam que ficaram desamparados. Ainda no mesmo ano, sob pressão, o Governo Federal regulamentou a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, que trata com mais profundidade e seriedade o modelo escolar para os povos indígenas e formação de professores.

Lendo a portaria supracitada podemos entender que houve um entendimento que há diversidade sociocultural linguística entre os povos indígenas existentes no Brasil. Ainda somos 305 ou mais, parece que finalmente nos tiraram do *kutary*⁷⁷ (balaio), mas isso não significa que chegamos ao patamar almejado, é só mais uma pequena conquista diante de tantas perdas. Mas o que diz essa Portaria Interministerial n.º 559/91, que norteia sobre formações dos professores indígenas? Observemos no trecho a seguir:

Art.7.º. Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§ 1.º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2.º. É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes.

Art.12. Garantir isonomia salarial entre professores índios e não-índios, respeitadas as qualidades profissionais e vantagens específicas (FUNAI, 2008).

Avanços significativos. No entanto, a citada portaria não definiu quem seria o responsável por tais formações, “deixando amarras” na educação escolar indígena, como explicado por Ferreira: [...] “não determina quem fica responsável pela elaboração dos Programas de Educação Indígena”. [...] “não tiveram assegurado o direito de definir”, [...] “as próprias concepções de educação escolar” (FERREIRA, 2001, p. 85). Faltou autonomia para aplicarmos os modos ancestrais de ensino concomitante ao modelo de escola para indígena, ou seja, é o PARA, e não COM os povos indígenas.

⁷⁶ <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm>.

⁷⁷ Palavra da língua Pupykary para denominar o balaio/paneiro do não indígena.

Dando continuidade à formação dos professores, conforme LDBEN, 9.394/1996⁷⁸, o Art. 79 estabelece que “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”. Mais adiante, no § 2º, “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (BRASIL, 1996).

Dois anos depois após, em 1998, chegam às escolas indígenas o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que orienta a educação escolar para indígenas considerando a diversidade cultural, bem como a construção de materiais específicos aos diversos povos. Ao que se refere aos professores, indígenas enfatizaram as formações “interculturais e bilíngues e multilíngues”, entre outras, como explicita o trecho a seguir:

[...] os referenciais marcam caminhos inovadores para pensar quem são os professores indígenas, qual deve ser a sua formação, o que devem aprender em curto espaço de tempo, diretrizes inexistentes até alguns anos atrás, indispensáveis para consolidar um sistema de ensino-aprendizagem conduzido pelos povos indígenas, e que agora é reivindicação sua, não uma imposição da sociedade. [...] preparar professores indígenas para todas as complexas tarefas ora necessárias, num processo de formação permanente, regularizando sua situação profissional, permitindo que mesmo em serviço completem sua escolaridade até o terceiro grau, de acordo com cursos, currículo e calendários específicos, que devem ser flexíveis, construídos em direção a uma educação intercultural e multilíngue, sob as rédeas da comunidade. [...] comprometidos com a comunidade, com a tradição e saberes do povo, que falem a língua, que sejam pesquisadores de seu mundo, que sejam criativos, críticos, que participem do cotidiano da aldeia, e muito mais. [...] Os professores indígenas têm a incumbência de analisar dois mundos, o étnico e o que costumamos chamar de ocidental. Devem escolher em conjunto com colegas e com a comunidade o modelo de escola, o currículo, o calendário, a pedagogia, ouvindo os anseios de pais, dos líderes e dos mais velhos, contando com a força coletiva do próprio povo e das organizações indígenas ou de professores indígenas locais, regionais ou nacionais. Devem refletir sobre a sociedade que almejam e pensar em formas educacionais para atingi-las, têm que entender o mundo globalizado e o próprio mundo, diferente em cada povo, têm que ensinar em suas línguas e dominar o português, devem adquirir conteúdos de conhecimento de um sistema educacional, o brasileiro ou universal, do qual até há pouco estavam marginalizados (MINDLIN, 2003, p. 149-151).

Ainda em 1999, o parecer 14/1999⁷⁹ do Conselho Nacional de Educação (CNE) norteia a formação dos professores indígenas, os quais deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas, saber lidar com o bilinguismo, além de professores especialistas, experientes na questão escolar indígenas,

⁷⁸ <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

⁷⁹ <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>.

a regulamentação de professores por meio de concursos/processo seletivo e isonomia entre salários do professor/a indígena e não indígena.

A Resolução 3/1999⁸⁰ do CNE também traz questões referente à formação do professor/a indígena que fazem um reforço ao parecer anterior, sempre enfatizando a construção e implementação de currículos próprios, além da produção de material específico e que para atuar como docente em aldeia deve ser indígena, já que esse exerce um papel de liderança na comunidade, articulando com todos os moradores.

O RCNEI de 2002⁸¹ é um documento abundante em experiências de formações de professores indígenas entre os diversos povos e suas diversidades culturais. O documento visa contribuir para a formação de outros professores indígenas a partir das experiências exitosas. Divide-se em seis partes, considerando os aspectos legais, institucionais e administrativos da implantação dos programas de formação de professores indígenas, os professores indígenas, as características gerais do currículo de formação de professores indígenas, a avaliação nos programas de formação, material didático e pesquisa e implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas.

A Resolução 5/2012⁸² do CNE define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. A resolução reafirma os modos próprios de ensino dos povos indígenas, prezando pelo bilinguismo e a interculturalidade, além de reafirmar os demais documentos supracitados. O diferencial na resolução 5/12 está no art. 2º, inciso VII dos objetivos, que salienta que:

(...) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, **a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas** (BRASIL, 2012).

Essa resolução aponta para o que sempre pensamos, que nossos mestres, troncos velhos, devem estar juntos na escola aos mais novos para que nossos modos ancestrais e culturais façam parte da formação de nossos parentes indígenas.

⁸⁰ <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>.

⁸¹ <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>.

⁸² <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>.

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015⁸³, do Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. No parágrafo único, ressalta que “têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos”. Ainda na mesma resolução, na Seção III – da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas –, art. 18, destaca que:

Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas (BRASIL, 2015, p. 5).

É possível perceber o tamanho do arcabouço de leis, resoluções, decretos que amparam a formação de professores indígenas nesse país nomeado de Brasil. Talvez o leitor esteja perguntando o para que de “tudo isso”. Como já informado anteriormente, essa escrita vai muito além de palavras digitadas, será brevemente apresentada aos meus parentes professores/professoras, e é de suma importância que eles conheçam toda história de luta em prol de formações de seus pares e das escolas indígenas, além das leis específicas que os amparam. Mas ao apontar a quantidade de leis, resoluções, decretos e normativas supracitadas e lendo minuciosamente cada uma delas, deparamo-nos com uma triste realidade. Nenhuma apresenta informação sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva, relacionada ao ensino do indígena com deficiência.

Seguindo na esteira da formação dos professores indígenas, sabemos o desafio ao longo desses anos, em especial no município da presente pesquisa. Fruto de lutas, muitos encontros e legislações, foi possível saber que os professores indígenas de Boca do Acre receberam a formação no projeto Pirayawara. O projeto em questão teve seu início em 1991, somente chegou aos professores de Boca do Acre em 2006 por meio de parcerias com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), proporcionando oportunidade de formação aos parentes professores, tanto Apurinã quanto Jamamadí, para atuarem em sala de aula nas suas respectivas aldeias. O citado programa tem como objetivos:

(...) formar professores indígenas nas suas comunidades, para a elaboração de currículos específicos para suas escolas; proporcionar o acesso e desenvolver formas

⁸³ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192>.

de conhecimento advindas de formações culturais diversas, tomando como base a sua própria cultura, para que os professores indígenas conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos, ampliando a sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela; oferecer aos professores indígenas condições de promover em suas salas de aula um processo educativo que, fundado nas culturas e formas de pensamentos indígenas, possa também estar orientado para a melhoria de suas condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos de outras culturas; desencadear e fortalecer o processo interativo escola-comunidade, coordenando ações integradas no calendário natural e social. Além destes objetivos, o programa de formação de professores indígenas tem também como propósitos formar professores-líderes e prepará-los para elaboração de pequenos projetos socioculturais, políticos e econômicos destinados ao desenvolvimento de suas comunidades (SEDUC, 1998, p. 11).

O Projeto Pirayawara teve como base o RCNEI 2002. No município de Boca do Acre, o qual é o local da pesquisa, formaram-se onze professores dos povos Apurinã e Jamamadi em 2019. Muitos dos Pupÿkary/Apurinã são parentes de sangue, algo que nos trouxe muita alegria. No entanto, ao analisar a grade curricular do curso, percebemos que não consta nenhuma disciplina quanto à formação dos professores indígenas na perspectiva inclusiva. Algo muito preocupante, por haver muitas crianças, jovens e adultos com deficiência nas aldeias, como já descrito no início do capítulo.

No tocante à formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva do povo Pupÿkary, passamos a entender o que o município de Boca do Acre, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), oferta de cursos.

Figura 14 – Minicurso na Escola Indígena Albelina Apurinã



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: cerca de 15 pessoas estão na varanda de uma casa e posam para a foto.

Ao adentrarmos nas aldeias supramencionadas, encontramos uma realidade muito diferente daquela descrita nas legislações. As aldeias pesquisadas vivenciam contextos de abandono, descaso quanto à formação de professores indígenas referente à temática da inclusão do indígena com deficiência.

Um abismo entre teoria e prática, o Brasil é considerado um país com maior aporte e segurança concernente à legislação que ampara a pessoa com deficiência referente à educação inclusiva. Mas caso os/as leitores e leitoras estejam se perguntando: “então, o que há de errado nas aldeias pesquisadas?”, há uma discrepância quase inacreditável que passo a descrever nas linhas seguintes.

Ao iniciar as viagens para as colheitas da pesquisa, como indígena e pesquisadora, acreditei que iria visitar as aldeias selecionadas, focar nos diálogos, conversas e, quem sabe, entrevistas com os parentes interlocutores. No entanto, as coisas não saíram exatamente igual ao planejado. PesquisarCOM indígenas é estar sempre atento às flexibilizações no trajeto, observando as curvas que nossa *ãata* realiza ao longo dos rios da pesquisa.

Durante uma viagem às aldeias selecionadas para pesquisa em março de 2023, chegando à primeira aldeia da BR-317, conversei com uma professora e, após uma longa conversa em que mais ouvi do que falei, a professora desabafou sobre as dificuldades de trabalhar com alunos indígenas com deficiência. Identifiquei a professora por “A1”. A mesma relatou as inúmeras dificuldades, a precariedade que está enfrentando em sala de aula. Entre outras, que falta cuidador, falta formação continuada referente à inclusão, faltam pessoas com formação específica para atendimento aos alunos indígenas com deficiência, estrutura física acessível, materiais adaptados. Após seu desabafo, falei da minha experiência no contexto inclusivo e se poderia fazer algo para ajudá-la. A professora A1 imediatamente me perguntou se seria possível um curso para ela e para os colegas que também vivenciam a mesma situação. Movida pela impulsividade e revolta, respondi que sim, faríamos um “curso”.

Passada a euforia do momento e refletindo sobre o “sim” dado, um redemoinho de perguntas rondava minha cabeça naquele momento. Refleti muito e dei o primeiro passo. Em abril do mesmo ano, fui novamente a Boca do Acre, dessa vez decidida a conversar com a Secretaria de Educação do município, passados todos os buracos e dificuldades já explicados anteriormente.

Finalmente conversei com a secretária de educação, uma pessoa distinta e amável que me recebeu muito bem em sua sala. Apresentei-me, falei do doutorado, da pesquisa e qual meu

objetivo ali. A secretária, à época, exercia a função de substituta, o secretário titular estava muito enfermo, algo que culminou em óbito. relatei a conversa com a professora “A1” e as dificuldades dela em relação aos alunos e alunas indígenas com deficiência em sala de aula. A secretária confirmou a precariedade, justificou que não é somente na aldeia do quilômetro 124 da BR-317, essa carência em relação às formações e atendimento aos alunos e alunas com deficiência é uma realidade em todo município, expressando “nunca houve formação específica nessa área”, “faltam professores com qualificação adequada para ministrar tais cursos”. Ao falar da possibilidade de um minicurso, a secretária de educação do município concordou plenamente, ficou feliz pela iniciativa, deu-nos plena liberdade para execução do minicurso. No mesmo instante pediu que o coordenador de educação escolar indígena do município participasse da conversa, informou-lhe o que havíamos conversado, pediu que o mesmo me acompanhasse nos cursos e ofertasse todo suporte necessário para concretização do pequeno curso. A colheita para pesquisa virou um minicurso, aliás minicursos.

Saímos da SEMED/AM com data definida para início dos minicursos, que ficaram definidos da seguinte forma: o primeiro foi realizado com os professores das aldeias da BR-317 e ocorreria no início de maio. Posteriormente, com os professores das três aldeias das margens do rio Purus, com data a definir e de acordo com minhas condições de saúde. Imediatamente comuniquei sobre a aprovação do minicurso à professora “A1”, uma mulher ágil. Rapidamente fez um grupo de WhatsApp, falou do minicurso aos nove (09) professores das aldeias, três aldeias da estrada e seus respectivos caciques, que prontamente concordaram.

Saliento, saber que sou a primeira professora Pupÿkary/Apurinã a ministrar um pequeno curso referente a temática de indígenas com deficiência nas aldeias foi alegria inenarrável. Trabalhei com essa temática por muitos anos com não indígenas, agora teria a oportunidade de auxiliar meus parentes.

Feitos todos os acordos necessários com o coordenador de Educação escolar indígena, gestão do polo das aldeias e os caciques, esclareço que sem a permissão dos caciques não seria possível concretizar a formação.

Finalmente iniciamos o minicurso, capacitação, em 03 de maio de 2023, um minicurso de três dias. Inicialmente estavam previstos nove (09) professores; no entanto, os cursistas foram aumentando ao longo dos dias. Primeiro veio a zeladora, depois a merendeira, professoras indígenas que trabalham em escolas não indígenas e pessoas da comunidade. Terminamos o minicurso com quinze (15) cursistas. Nos minicursos abordamos as seguintes

temáticas: o que é deficiência? nomenclaturas atuais referentes às pessoas com deficiência; capacitismo; além da atividade prática, como escrita em Braille; conhecendo Libras; orientação e mobilidade.

Um ponto de atenção aos leitores e leitoras: dissertaremos sobre os dias dos minicursos nas aldeias separadamente, mesmo sendo o mesmo povo e os mesmos modos culturais; no entanto, as formas de compreensão são bem diferenciadas.

Primeiro dia: ao iniciar na primeira manhã, tivemos a receptividade do cacique da aldeia Manhê, uma pessoa que não tem a formação acadêmica, mas tem a formação de mundo indígena, um líder que nos apresentou e cumpriu todas as formalidades nos modos culturais Pupÿkary/Apurinã. Mesmo já conhecendo alguns professores, fizemos todas as apresentações necessárias, como é de costume de nosso povo.

Nosso pequeno curso inicia com uma dinâmica que consiste em demonstrar a união de todos para alcançar o objetivo. Em seguida, assistimos ao vídeo “cordas”⁸⁴, o qual causou comoção e choros de alguns participantes. O objetivo inicial foi sensibilizar os cursistas para perceberem que é possível ser inclusivo, basta ter atitudes inclusivas. Abro um parêntese para acrescentar que, nesse minicurso, uma das professoras pupÿkaru, indígena com mobilidade reduzida causada por um acidente de moto, foi uma das mais emocionadas após o vídeo. Contou-nos que sua irmã, também professora cursista, tem sido sua “Maria”. Foi assim que ela a chamou, “minha Maria”, ou seja, a acessibilidade dentro e fora da escola.

Em vez de distribuir textos impressos e fazer longas e cansativas leituras durante os dias do minicurso, optamos por conversas, diálogos, interação, aproximar mais dos parentes, exercitar a oralidade. Como faziam nossos antepassados, preferimos conversar uns com os outros, já que adquirimos o conhecimento das nossas ancestralidades oralmente.

Ressalto que, no período do minicurso, tive o auxílio de dois colaboradores, sem os quais seria praticamente impossível eu me deslocar até o local do minicurso, uma distância de aproximadamente 10 quilômetro da casa onde estávamos hospedados. O Ximery e Navils também registraram toda parte audiovisual, além de auxiliar nos cuidados da minha alimentação, medicação e outros detalhes. Dois parceiros para navegar nos rios e juntos nas *ãata* da vida.

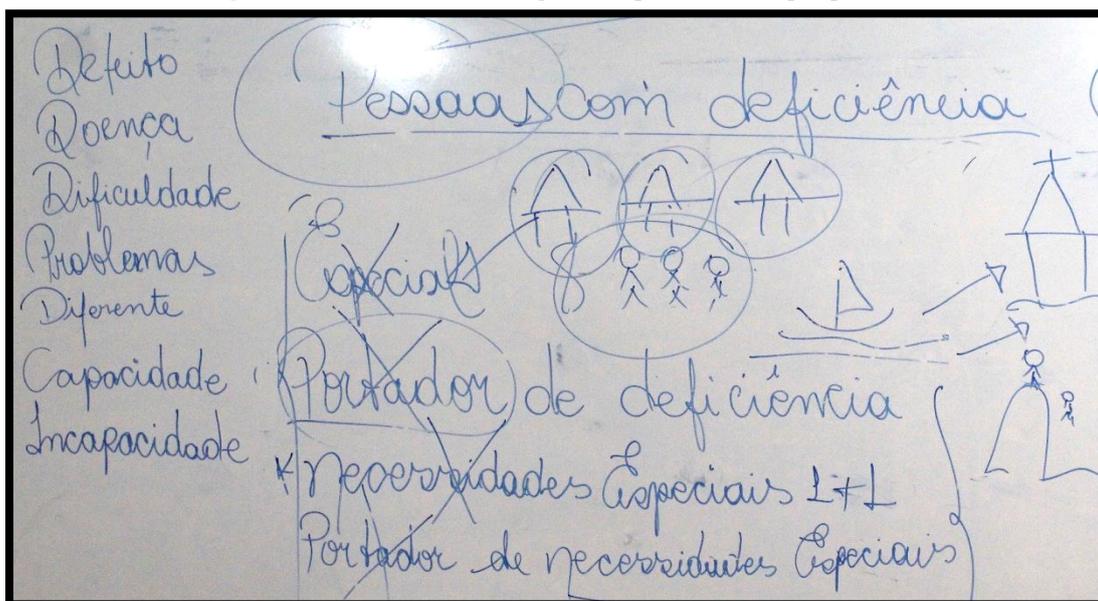
⁸⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=MF19PqxSnps&ab_channel=FelipeBatista>.

Fizemos uma sondagem para identificar o nível de conhecimento sobre a temática de deficiência e educação inclusiva. Como já imaginado e dito pela secretária de educação e pelo coordenador de educação indígena, não houve capacitação na área e a maioria dos professores tinha pouco conhecimento ou não sabiam como definir. Cada professor/a foi falando o que eles entendiam por deficiência. Tivemos o cuidado de anotar suas falas, entre as quais se citam:

“Deficiência é as pessoas que têm deficiência mental, deficiência de interagir, pessoas que precisam de ajuda. Tem muitas coisas” (Prof. 01); “A pessoa que não tem desenvolvimento igual aos outros” (Prof. 02); “A pessoa que tem dificuldade em alguma coisa, que de uma forma ou de outra tem problemas, algumas dificuldades de alguma coisa” (Prof. 03); “Na minha opinião a deficiência é a gente que coloca aquilo nas pessoas, não é porque a gente é de um jeito que o outro precisa ser do mesmo jeito, não. Cada um tem seu modo de ser” (Prof. 04). (Entrevista concedida pelos professores em maio de 2024).

Alguns professores e professora relataram sobre indígenas com deficiência nas aldeias. Sabiam haver alguma coisa, mas não sabiam dizer o que é. Como eles/elas não entendiam como falar o termo usado para se referir à pessoa com deficiência, ouvimos algumas palavras como “especial”, “defeito”, “portador de deficiência”, “necessidades especiais”, “doença” entre outros adjetivos. Alguns cursistas se sentiram inseguros e tímidos ao falar, já que, segundo eles, não estudaram. Era algo novo, mesmo vendo parentes e alunos/alunas indígenas com deficiência na escola, não sabiam ao certo como interagir, abordá-los e nomeá-los.

Figura 15 – Quadro branco, registro de palavras ditas por professores



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: numa coluna à esquerda, estão as seguintes palavras em azul: Defeito, Doença, Dificuldade, Problemas, Diferente, Capacidade e Incapacidade. No topo, em letras grandes, Pessoas com Deficiência. Pessoas está circulado. Abaixo, riscadas com um xis, estão as palavras: Especial, Portador de deficiência, Necessidades especiais, Portador de necessidades especiais, e alguns desenhos de pessoas, casas e barcos.

O quadro acima apresenta a discussão inicial referente a qual a nomenclatura correta para nos referirmos às pessoas com deficiência. Como já descrito, as respostas foram bem diversificadas, alguns professores reproduzem o que houve/assistem em jornais, redes sociais, reproduzem o senso comum. Percebendo que a discussão prolongaria sobre a terminologia usada atualmente, propomos votação e justificativa do voto. Os professores estavam divididos sobre qual o termo mais adequado. Faziam as análises a partir das suas percepções, mas sempre que outro professor/professora tinha uma justificativa mais convincente eles/elas mudavam o voto. Após muita discussão, revelamos a terminologia usada presentemente e a lei que a embasa, o decreto n.º 186/2008, posteriormente substituído pelo decreto n.º 6.949/2009, enfatizando que esse termo foi usado inicialmente na convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência no ano de 2006.

Pode até parecer redundante, maçante repetir leis nesse texto, mas informo estarmos na primeira aula sobre essa temática. Então tudo deve ser bem claro e repetido várias vezes, minimizando todas as dúvidas existentes. As palavras registradas no quadro saíram de suas falas. Ao esclarecer a terminologia usada em dias atuais, também fomos explicando como essas nomenclaturas surgiram, em quais períodos da história foram usadas e porque ainda continuam usadas até os dias atuais. Realizamos um breve panorama da história das pessoas com deficiência a partir de suas falas.

O turno da tarde foi de prática, fizemos oficinas. Todos os cursistas conheceram alguns tipos de tecnologias assistivas para pessoas cegas e com deficiência visual. Material que guardo ao longo desses anos e uso durante cursos nas escolas não indígenas e na vida laboral. As tecnologias assistivas apresentadas foram Reglete, punção, bengala, soroban, lupas, linha para assinatura.

Passadas as apresentações desses materiais, fizemos uma breve oficina de Orientação e Mobilidade (O.M.). O intuito é que cada cursista entenda como guiar uma pessoa cega, como ela se orienta nos espaços com o uso da bengala e como é ser uma pessoa sem visão (cega) sendo guiada por outra. Que sensações despertam em um vidente ao “ficar sem visão” por alguns minutos? Esclarecemos que, antes de fazer essa dinâmica com os cursistas, consultei duas pessoas cegas a respeito, ambas concordaram que seria interessante as pessoas videntes (pessoas que enxergam) experienciarem, como explicado na resposta transcrita a seguir:

É uma forma de experimento, uma forma das pessoas olharem o mundo a partir do escuro da distância que existe, que eles possam mensurar a partir de seu mundo e perceber o quanto é distante. Não direi ser melhor, pior ou diferente porque cada

pessoa experiência de uma forma; então é algo muito individualizado, contudo, são mundos totalmente diferentes. Aí você enxergará a partir da sua conexão com o mundo. Se você tem uma visão a partir da retirada da venda, você tem um olhar daquele sentido que está vendo e como entende o mundo. E, quando ele fica no escuro com a bengala, ele tem que se preocupar com todo esse contexto, e de repente isso traz uma reflexão. Isso possa contribuir para trazer o senso da alteridade de sentir um pouco no lugar do outro (DINIZ, 2023).

Todos os participantes passaram pela experiência em duplas, quem estava sem a venda orientava quem estava vendado. Essa orientação foi feita em uma sala grande com alguns obstáculos. Após a dinâmica, todos relataram o quanto foi difícil ficar com os olhos vendados (no escuro), perceberam que a vida de uma pessoa com deficiência visual e cega é bem mais difícil do que eles pensavam. Ouvimos depoimentos, “nada é o que parece, é muito difícil ficar sem enxergar”, “como eu estava errada sobre pessoa com deficiência visual”, “uma experiência única na minha vida”. (Depoimento dos professores/as cursistas).

Um ponto de atenção na escrita sobre a oficina de sensibilização nos dois minicursos com o uso das vendas: foi uma sensibilização que visa a fazer com que os cursistas videntes (que veem, enxergam) experimentassem estar no mundo por alguns minutos sem o sentido da visão. Mas isso, de modo algum, é o conhecimento (vivência) de uma pessoa cega, sendo uma experiência atravessada por tantas outras condições que não abordaremos aqui.

Segundo dia do minicurso: um dia de muita chuva e, conseqüentemente, muita lama. Mesmo chegando após o início do curso, algumas professoras em suas motos romperam mais de 20 quilômetros na lama para estarem presentes. Seguimos no diálogo sobre deficiência, dessa vez abordada a temática capacitismo. O que é? Como praticamos? O que fazer para não ser capacitista? Uma palavra “nova” para os participantes; no entanto, todos conhecem frases e atitudes capacitistas. Enumeramos algumas frases, refletimos como essas atitudes e frases prejudicam a pessoa com deficiência.

Quadro 07 – Frases capacitistas

1.	“Dar uma de João sem braços”.
2.	“Coxo”, “perna de alicate”.
3.	“Mudo”, “mudinho”, “mouco”.
4.	“Retardada”, “não se faça de surdo”.
5.	“Sofro mais que sovraco de aleijado”.

Muitos cursistas, ao perceberem que em seu cotidiano usaram frases capacitistas e após entender o real significado, relataram usar sem saber: “achava que aquilo era normal”

(Depoimento professora 01). Cresceram ouvindo esse tipo de frases e piadinhas, por acharem engraçadas e até “bonitinhas”, reproduziam-nas. Como demonstrado no trecho da professora 01:

Professora, eu usava esse tipo de frases e sempre contava piadas de aleijadinhos. Fazia isso sem saber ou perceber o quanto é ofensivo, preconceituoso, que vergonha! “Me lembro”, quando era criança, tinha uma pessoa com deficiência que ia para as festas nos barracões. Ninguém queria dançar com ele só porque teve paralisia, ficando com a perna menor. Hoje pude entender que ele foi pessoa com deficiência física, hoje sei a palavra correta... ninguém queria dançar com ele. Os brancos dos barracões faziam piadas pela perna dele. Agora entendo que ele sofreu por muito tempo atitudes capacitistas, como eu queria poder explicar para todo mundo o que é capacitismo e precisamos parar de agir assim (Depoimento professora 01).

Acreditamos sinceramente que a presente escrita também será uma forma de minimizar práticas capacitistas dentro e fora das aldeias, não só do povo Pupÿkary/Apurinã, como também de outros povos e de quem tiver acesso a ela.

Abordamos também o assunto “o que é deficiência” e “acesso e acessibilidade na estrutura das escolas das aldeias”, baseada na lei brasileira de inclusão, a LBI - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015⁸⁵.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Esclarecemos que não basta dar acesso às salas de aulas nas escolas, é preciso dar acessibilidade, garantir que o aluno indígena com deficiência tenha plena participação em todas as atividades. Para que realmente aconteça a inclusão, escola precisa ser adaptada aos alunos indígenas com deficiência e não ao contrário. Indagamos sobre o processo de inclusão nas escolas indígenas em Boca do Acre.

Um exemplo de falta de acessibilidade é o caso da professora A5. Um acidente de moto implicou em várias fraturas em sua perna direita, que ficou temporariamente sem mobilidade. Ao retornar ao trabalho, ainda com a mobilidade reduzida, sentiu muita dificuldade em ter acesso ao local de trabalho, já que o local não oferece nenhuma acessibilidade. “Às vezes era preciso entrar pela porta dos fundos da escola, sendo praticamente carregada por um colega” (Depoimento professora A5), pois a escola não tem rampa de acesso. Até a presente data do curso,

⁸⁵ <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>.

a professora A5 ainda estava sofrendo as sequelas do acidente, que dificultam sua mobilidade no espaço escolar.

Terceiro dia: novamente nosso dia amanheceu chuvoso, o mês de maio na Amazônia é o período chamado de estiagem. Uns dias pode ou não ocorrer chuvas, ou um sol escaldante. Iniciamos revisando o que é deficiência, lembrando o que foi dito no dia anterior, seguindo com os tipos de deficiência, a caracterização de cada uma e as principais tecnologias assistivas que os não indígenas usam para auxiliar a pessoa dentro e fora da sala de aula. Fizemos também uma breve explanação sobre o que são tecnologias assistivas. Abordagem rápida, esse assunto ficou para aprofundamento no próximo curso. Passamos o turno da manhã explicando, tirando dúvidas, ouvindo relatos sobre os alunos indígenas com deficiência que já estudaram na escola e como os professores e professoras lidavam com eles. Abordaram principalmente as dificuldades devido à falta de conhecimento e falta de apoio pelo poder público em âmbito educacional, como já dito. No período da tarde, foram apresentados o sistema Braille, o Soroban e a Língua de Sinais. Um breve vislumbre de que se comunicar e interagir com as mãos é possível, que existe um sistema de escrita e outras tecnologias que permitem acesso às pessoas cegas e com deficiência visual.

Abaixo transcrevemos dois depoimentos de cursistas, professor e professora, comentando as contribuições do minicurso: “(...). Apoio a educação inclusiva nas escolas, ‘né’! Para gente poder melhor desenvolver um trabalho de qualidade.” (Depoimento do professor A5, cedido em 05 de maio de 2023).

Segundo depoimento de uma professora indígena que identificaremos com A6, nascida e criada em uma das aldeias pesquisadas.

Trabalho com aluno do Pré-I aos 2^{os} anos aqui na escola. Esse curso “abre muito a mente” da gente, “né”? Porque, até então, tem muitas coisas que eu não sabia como lidar com a pessoa com deficiência. Se hoje eu tivesse um aluno, eu não saberia como por onde começar. Acho que, se amanhã chegar alguém, já tenho mais uma noção do que eu poderia fazer com ele para atender a necessidade dele. A gente não atenderá 100% a necessidade dele, mas a gente já tem mais uma luz. Então, para mim, se esse curso continuar, vai ser melhor, né? Porque abre mais conhecimento também. A gente tirou muita dúvida. A gente perguntou muito à professora, ela explicou muito. Muitas dúvidas que a gente tinha e todos sabem que, no decorrer do trabalho, por mais que a gente “se esforce”, sempre haverá dúvidas. Muitas coisas novas em relação à deficiência. Como o nome que foi falado, capacitismo, que a gente chamava um nome, tudo trocado, eu fazia tudo trocado, que não é esses nomes. Então a gente já tira isso da cabeça, porque é bullying, mas não é o certo, né? Que ontem, antes de ontem, a gente achava que era o certo. Que era bullying, preconceito, era isso. Mas não é, já é outro nome que a gente já aprendeu mais um pouco. Então é isso, para mim esse curso foi bom porque aprendi coisas novas. (Depoimento do professor A6, cedido em 05 de maio de 2023).

O que inicialmente seria uma viagem para pactuar com os caciques e comunidade sobre a pesquisa transformou-se em um rápido curso que não se encerra nesse primeiro encontro, haverá continuação em 2024, serão outras escritas.

Percebemos que o conhecimento dos professores a respeito da temática inclusão vem de suas formações nos cursos superiores. Nem todos estudaram sobre educação inclusiva, como ouvimos em seus relatos.

Quanto às perguntas iniciais na introdução do subtópico do capítulo, respondemos que não houve formações específicas referente à inclusão de indígenas com deficiência para os professores das aldeias ao longo da BR-317. Há professores trabalhando por muitos anos que “deram seu jeito” para fazer o que podiam com o que tinham ao se depararem em sua sala com um aluno com deficiência. Mesmo imaginando quais seriam as respostas, ainda assim construímos um questionário no Google Forms e, por unanimidade, 100% dos cursistas presentes responderam que nunca houve curso de tal natureza, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 06 – Questionário sobre cursos de educação inclusiva



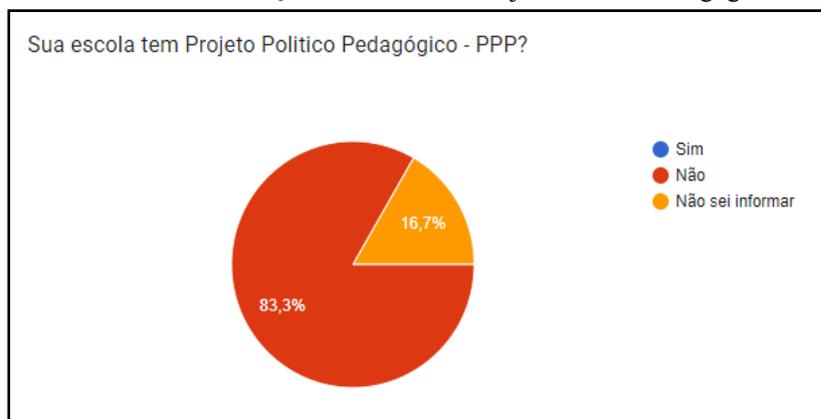
Fonte: (Oliveira, 2023).

Descrição da imagem: Gráfico em formato de círculo preenchido 100 por cento em letras brancas.

Outra pergunta no início do subtópico foi referente ao Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI) da Escola, já que esse é o documento norteador e identidade da escola, não importando se é indígena ou não. No PPPI, deve constar como acontece a inclusão dos alunos indígenas com deficiência, além de oferecer subsídios necessários para entrada, permanência e saída com êxito, como descrito nas legislações mencionadas. No entanto, fomos informados

pela coordenação escolar indígena do município que nenhuma escola possui PPPI. Mesmo assim, foi colocada essa pergunta no questionário.

Gráfico 07 – Questionário sobre Projeto Político Pedagógico



Fonte: (Oliveira, 2023).

Descrição da imagem: Gráfico de pizza em letras brancas. À direita, legenda: azul, vermelho, alaranjado. Gráfico em duas fatias coloridas: 83,3%; 16,7%.

Até o fechamento da presente escrita, nenhuma escola indígena do Município de Boca do Acre tem PPPI. As escolas seguem fielmente o modelo de escola não indígena, algo que requer muito cuidado e atenção dos parentes e da coordenação escolar indígena do município. É preciso seguir o que é amparado por leis, seguir novos rumos e novas atitudes no tocante à escola indígena que tanto queremos e por que nossos parentes tanto lutaram, como descrito na parte superior da escrita.

Figura 16 – Minicurso com professores e comunidade na T.I. Camicuã



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: Em uma sala de aula, grupo de 22 pessoas, entre adultos e crianças, posa para foto. Estão sorridentes.

Seguindo na escrita, remando com a nossa *ãata* (canoa) rumo às escolas indígenas localizadas às margens do rio Purus. Em setembro de 2023, realizamos o que já havia sido pactuado com a secretaria de educação do município de Boca do Acre e com a coordenação de escolas indígenas. Deslocamo-nos para a aldeia Camicuã para realizar o mesmo minicurso ministrado aos professores da BR-317. Foram convidados os professores e as comunidades das aldeias Centrin e Katispero, todas na T.I. Camicuã. Nem todos professores e convidados puderam participar, pois já estavam em outros compromissos. Muitas mulheres foram participar da macha das mulheres em Brasília. Mesmo assim, cumprimos o que havia sido acordado.

A viagem até Boca do Acre foi bem cansativa. Muita poeira, muitos perigos na estrada devido à falta de visibilidade nos trechos não asfaltados. Dessa vez fomos no período do verão, clima muito seco sem chuvas. A Amazônia “perde” o verde e vira “cinza”, a fumaça das queimadas é constante em nosso trajeto. Superadas todas as dificuldades até chegar à aldeia, iniciamos o nosso primeiro curso com os parentes moradores às margens do Purus.

O minicurso aconteceu na escola Apurinã localizada na aldeia Camicuã, mesmo nome da T.I. A escola ainda não tem um nome, meus parentes estão em processo de escolha do nome, mas já sabem que será um nome de um ou uma Pupÿkary ou Pupÿkaru guerreiro ou guerreira, que contribuiu muito para a conquista da terra e manutenção dos nossos modos culturais ancestrais. A comunidade também passa pelo início das primeiras conversas para construção do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI). As primeiras reuniões e conversas já foram iniciadas. Tive a oportunidade de ser convidada a participar das articulações iniciais. Falaremos ao final desse subtópico.

Antes de iniciar falando dos dias de minicurso, meus parentes levaram para estar conosco nesses dias seus filhos. Algumas parentas levaram seus filhos, uns de colo, outros treinando e firmando suas pequenas passadas na sala de aula enquanto os pais e mães estudavam. Tivemos também uma participação bem inusitada durante esses dias: trata-se de um pintinho de poucos dias de vida. O pintinho foi um guerreiro. Esteve todos os dias, não deixou seu companheiro, suportando os dias de muito calor. É bastante comum termos animais silvestres domesticados em casa nas aldeias, mas um pintinho cursista foi bem diferenciado. Tivemos todos os cuidados para nosso pintinho não ser pisoteado nas idas e vindas das crianças. Deu tudo certo, o pintinho voltou para sua aldeia de origem são e salvo.

Primeiro dia: antes de abordar sobre inclusão, fizemos a dinâmica com barbante envolvendo todos os cursistas. Foi bem entusiástico, todos participaram. Depois, refletimos sobre estar unidos em um só propósito, já que a dinâmica consistia em colocar uma caneta amarrada por diversos barbantes no buraco da garrafa PET. Para obterem êxito, precisaram de planejamento e muita união.

Iniciamos com uma breve sondagem sobre o assunto. Eles e elas não sabiam, não ouviam falar, tampouco foi ofertado algum curso sobre o tema inclusão. O minicurso parte do conhecimento sobre a nomenclatura ao longo da história. Mas antes, pedi que os cursistas abordassem como são nomeadas as pessoas com deficiência, na cultura Pupÿkary. Os cursistas informaram que existe uma palavra na língua Pupÿkary para denominar pessoa com deficiência; no entanto, essa palavra está mais próxima do que a *kariwa* chama de deficiência intelectual, para nós é *tukynty*. Não há palavras para nomear outros tipos de deficiência, seguem as falas que os não indígenas reproduzem.

Os presentes foram unânimes em relatar que nosso deus Tsuru criou os dois clãs no povo justamente para não nascerem crianças com espírito de *Tsumi*. E, se por acaso alguém começasse a namorar algum parente do mesmo clã, os pais ou troncos velhos já lhes chamava a atenção, como foi explicado por uma professora cursista:

“olha o fulano está solteiro, ele é o seu direito de casar, com sicrano não pode se casar ou namorar. Se continuar, eu escolho seu marido”. (Fonte: entrevista cedida por “professora F” em set de 2024).

A professora nos relata que, até os dias atuais, ela orienta os filhos e filhas exatamente como foi ensinada por sua mãe e troncos velhos sobre como devem casar os Pupÿkary/Apurinã, sem fugir dos modos culturais de casamento, do mesmo jeito que os mais velhos ensinaram. Reproduziram o que aprenderam com seus pais, os ensinamentos deixados por Tsuru.

Durante nossas conversas, surgiu um questionamento um tanto curioso de uma professora cursista da aldeia Centrin. A dúvida foi que, mesmo não havendo casamento entre membros de mesmo clã, procurando respeitar a cultura, como podem nascer indígenas com deficiência nas aldeias? Explicamos que a deficiência não ocorre somente por consanguinidade, há vários fatores que podem desencadear a deficiência, como por exemplo, acidentes de trabalho, quedas ou traumas durante partos, entre outras situações. Isso antes da chegada dos *kariwa* na Amazônia brasileira. No período das invasões de nossas terras por não indígenas, além da cruz, também trouxeram os vírus, ocasionando várias doenças inexistentes no tempo

dos nossos troncos ancestrais. Alguns cursistas lembraram das inúmeras aldeias assoladas pelo sarampo, um parente cursista nos lembrou que “se estamos aqui nesse curso foi os nossos parentes que sobreviveram ao sarampo e outras doenças”. (Fonte: entrevista cedida por “professora F” em set de 2024).

Sim, de fato, minha *akyru*/avó também foi uma das sobreviventes das diversas doenças trazidas pelo *kariwa*, aldeias inteiras foram dizimadas com as terríveis doenças letais.

Voltando à nomenclatura usada em dias atuais, quase todos os cursistas usaram a palavra “especial” para identificar a pessoa com deficiência. Entendem que, usando essa palavra, não ofendem os filhos, em seus entendimentos seria uma forma de minimizar a deficiência e não causar revolta aos pais. Por fim, explicamos as nomenclaturas usadas através dos tempos e que ainda não caíram em desuso; que, no entanto, a forma atual é pessoa com deficiência e que nas aldeias chamamos indígenas com deficiência, valorizando a pessoa ante a deficiência. No período da manhã, tentamos esclarecer as dúvidas existentes. Por ser o primeiro curso na aldeia, as dúvidas e questionamentos não foram poucos. No mesmo dia, no turno da tarde, realizamos uma breve oficina de Orientação e Mobilidade (O.M.), oficina que ocorreu no pátio da escola, área que as crianças usam para brincar na hora do intervalo/recreio.

Figura 17 – Atividades práticas no minicurso na Camicuã



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Descrição da imagem: Quatro fotos. Acima e à esquerda, um homem coloca uma venda vermelha em uma mulher diante dele. Acima e à direita, uma mulher com venda vermelha tateia o chão com uma bengala e, ao lado dela, uma mulher aponta para frente. Abaixo e à esquerda, um homem toca no busto de outro homem vendado e com bengala. Abaixo e à direita, uma mulher vendada tateia com a bengala uma cadeira que está no meio do caminho.

O principal objetivo foi sensibilizar os participantes sobre como é ficar sem a visão por alguns minutos e para refletirem sobre as barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência visual e baixa visão cotidianamente. A oficina ocorreu em duplas, um guiava, orientava, o outro usava a venda nos olhos. Todos participaram. Após fazer o exercício de O.M., refletimos sobre as sensações durante a experiência de guiar e ser guiado. Os relatos dos professores cursistas foram bem diversificados. Uns falaram da sensação de “vazio”, “me senti totalmente perdida”, “parece que meu chão sumiu” (Fonte: entrevista cedida por “professores/as” em set de 2024).

Só lembrando nosso ponto de atenção já mencionado no primeiro minicurso das aldeias da estrada, essa foi uma forma de sensibilização aos cursistas. Mas isso, de modo algum, é a experiência/conhecimento/vivência de uma pessoa cega, a qual tem uma vida atravessada por tantas outras situações.

Os participantes que guiaram foram enfáticos em relatar a dificuldade em orientar uma pessoa sem visão: somos acostumados a apontar e dizer “para cá”, “para lá”, “ali”, “estamos sempre apontando”, “não sei ser inclusivo professora”. (Fonte: entrevista cedida por “professores/as” em set de 2024).

Os participantes perceberam ser preciso orientar e que localizar vai muito além de apontar. O acesso e a acessibilidade começam com as pequenas mudanças. Alguns cursistas ficaram bem interessados em fazer um curso completo de O.M. Algo para que planejaremos parcerias para um possível curso futuro. Despedimo-nos para descansar para o segundo dia.

Segundo dia: iniciamos o segundo dia com uma breve revisão do dia anterior e esclarecimento de dúvidas. Os cursistas fizeram a revisão e explicaram aos novos cursistas que vieram de outras aldeias da T.I. Camicuã.

No segundo dia, apresentamos o que as leis brasileiras abordam sobre a temática a partir do entendimento da LBI, lei nº 13.146/2015. Os questionamentos foram bem variados, uns questionavam sobre o tempo de existência da LBI e de outras leis, e somente agora eles estão sabendo de tudo isso. Outros falavam que não sabem como diferenciar uma deficiência da outra (foi o nosso segundo assunto do dia), outros foram enfáticos em afirmar que inclusão na escola está bem longe da realidade desejada.

Seguindo esmiuçando o cap. 2º da LBI, qual é a referência para conceituar pessoa com deficiência e quais os impedimentos. Nesse momento apresentamos os tipos de deficiência, houve o cuidado de exemplificar e diferenciar. Os cursistas pediram um módulo sobre os tipos

de deficiência e como trabalhar em sala de aula com cada um. Pretendemos um retorno para dar sequência aos minicursos.

Abordamos também as barreiras e os tipos de barreiras, como podem obstruir a participação plena de um indígena com deficiência na escola e fora dela. Um dos professores exemplificou que uma das barreiras na aldeia Camicuã para um indígena com deficiência física nos membros inferiores é a dificuldade de transporte até a cidade. Ainda que alguns tenham suas cadeiras de rodas, o caminho da cidade até a aldeia e vice-versa é bem íngreme, impossível um cadeirante sair se não for carregado nos braços, nas costas ou na rede. Os nossos troncos velhos com deficiência física residentes na aldeia Camicuã contam com o apoio coletivo para ir até a cidade. Para os leitores que não conhecem o lugar, é um local totalmente acidentado, íngreme, de aproximadamente 500 metros subindo ou descendo.

No turno da tarde do segundo dia foi necessário mudar o local, já que em dias de verão é praticamente insuportável ficar na sala da escola à tarde. Escolhemos um espaço aberto para continuar. Antes de entrar na parte prática, abordamos a palavra capacitismo, uma palavra que não existe na língua Pupÿkary/Apurinã. No entanto, aprenderam as derivações e sentido da palavra capacitista na língua portuguesa. Eles admitem usar sem saber que é sinônimo de capacitista, citam “tu é ‘leso’, é?”, “tu é doido”, entre outras.

Ficou claro nessas nossas conversas que palavras são reproduzidas cotidianamente sem o conhecimento semântico. Uma professora cursista perguntou: se dirigir a alguém sem deficiência com palavras capacitistas é capacitismo? Sim, é capacitismo, pois mesmo na ausência da pessoa com deficiência, a palavra dita não deixa de menosprezar, inferiorizar. A discussão foi longa sobre as variadas formas de capacitismo “inaudíveis” e enraizadas em nossos dia-a-dia.

Seguimos com a prática apresentando aos cursistas o soroban, o sistema Braille e os tipos de tecnologias assistivas que auxiliam as pessoas cegas ou com deficiência visual em sala de aula e nas atividades de vida cotidiana. A parte prática foi bem tranquila, apesar do calor, os cursistas assimilaram bem o conteúdo ministrado. Alguns souberam identificar seus nomes em Braille. Fizeram questão de registrar seu nome em Braille. Ficou gravado na memória de todos os cursistas esse dia.

Um episódio bem interessante aconteceu à noite, após o encerramento do curso. Já estava planejando a aula do dia seguinte com meus companheiros Xymery e Navils quando chegamos à casa do cacique onde ficamos hospedados em nossas viagens. Um cursista chegou

com uma caixa de remédio, ele estava bem feliz por identificar algumas letras que havia aprendido à tarde. Agora sabia que a caixa do remédio estava identificada com a escrita Braille para os alunos com deficiência visual. Ele já sabia identificar algumas letras que estavam naquela caixa de remédio. Foi gratificante saber que as sementes estão germinando e certamente darão frutos. Como disse no início desse capítulo, nossa *ãata* rema no modo esperar.

Terceiro dia: retornamos à escola no turno da manhã, o clima era mais ameno. No último dia fizemos revisão do que aprenderam no dia anterior. A palavra capacitismo ficou marcada. Mesmo alguns não lembrando a palavra, os termos pejorativos e inferiorizantes não foram esquecidos. Vários cursistas relataram que “nunca mais vou me esquecer”, “quando eu ouvir alguém falando isso, já vou dizer que é preconceito e crime” “nunca mais digo isso com meu parente”. (Fonte: entrevista cedida por “professores/as” em set de 2024).

O sistema de escrita Braille também não foi esquecido. Muitos cursistas verificaram as caixas dos remédios comprados na farmácia em suas casas. Segundo eles, o que antes eram somente bolinhas agora passou a ter significado.

Refletimos sobre a palavra inclusão que foi amplamente discutida nos dias do curso, será possível agora dizer o que é inclusão? Praticamos inclusão dos indígenas com deficiência na escola e na aldeia? Somos professores inclusivos? Alguns cursistas nos responderam que não entendiam a ideia de inclusão no sentido escolar, mas já praticavam a inclusão nos nossos modos culturais com os parentes com deficiência não os deixando de fora dos eventos, festas que acontecem na aldeia. Mas, na escola, não sabiam como incluir, como planejar uma aula inclusiva, não tinham apoio algum da secretaria municipal de educação. Inclusão escolar vai muito além de estar lá na sala de aula. A escola é nada acessível. A escada de madeira não permite acesso à sala de aula. Uma das participantes observou ser canhota e não tem cadeira adaptada. Perceberam a infinidade de rios a navegar até a praia chamada inclusão.

No percurso do curso apresentamos a língua de sinais. Explicamos ser possível comunicar-se com as mãos. As mãos falam, conversam, demonstram os sentimentos. Apresentamos a língua de sinais dos não indígenas que seria como a língua portuguesa para nós, Pupÿkary. Ouvimos depoimentos dos cursistas em relação ao indígena surdo que vive na aldeia, como ele se comunica, relataram que a comunicação acontece por meio dos gestos convencionados em sinais caseiros e como, ainda assim, há entendimento entre os ouvintes e o surdo. Exemplificaram com suas incursões para compras variadas e vendas de suas colheitas. Refletem que, se todos soubessem conversar com as mãos, facilitaria muito a vida do surdo.

Apresentamos o alfabeto e os números em Libras e todos os cursistas, inclusive algumas crianças, fizeram os sinais. Os cursistas foram enfáticos ao falar que sempre observam os interpretes na televisão, mas não entendem nada. Também pediram um curso de Libras mais adiante. Um dos cursistas lembrou que “se o indígena surdo da aldeia aprender essa língua, ele vai saber as histórias da família dele, do nosso povo e do deus Tsurá, ele entenderá nosso jeito de ser”

Por fim, rememoramos o estudado no minicurso, o que dialogamos nos dias anteriores. Pedimos que fizessem grupos e registrassem com desenhos ou palavras todos os dias do nosso aligeirado curso em papel madeira. Assim o fizeram, e explicaram o aprendizado durante os dias. Todos fizeram seus depoimentos a respeito do curso, sempre nos lembrando que esse seria o primeiro de muitos cursos. Em seguida preencheram os questionários das impressões do curso. A seguir descrevemos dois depoimentos de cursistas em relação ao curso:

Novamente recebemos mais uma oportunidade na nossa aldeia. A gente tem que abraçar coisas boas, que traz nós para nossa comunidade. Tenho que abraçar, né? Então, isso para mim é novo, nunca veio, nunca havia estudado, já teve muita gente que passou por aqui, mas para dar esse curso para nós, esse aprendizado, foi a primeira vez. Aprendemos algo novo, é uma coisa nova em todo mundo. Ficou assim, bem, bem tranquilo, né? Uma palavra, sim, deficiência que eu não sabia. Para mim, deficiência era qualquer um. Esclareceu mais a gente. O que aprendi levarei para minha sala de aula, que dou aula para criancinha, né? Então isso, assim, ‘abriu a nossa visão’. Professora, muito obrigado (Depoimento da professora A1.1).

Trabalho há dezesseis anos na minha comunidade como professor de ensino fundamental do primeiro até o quinto ano. Na verdade, nunca houve um curso desse na minha comunidade. A SEMED, a SEDUC, elas nunca ofereceram para comunidades indígenas. Bom, nesse primeiro módulo, eu aprendi coisa que eu não sabia. Eu não sabia o significado de certas palavras que aprendi. Por exemplo, a palavra inclusão. Que é uma palavra que ‘tá’ se referindo, né? Que é acolhimento de pessoas diferentes ‘aonde’ as pessoas estar convivendo com pessoas diferentes. Eu não sabia, mas hoje aprendi, né? Tem que assumir, tem que conviver com elas na nossa comunidade. Foi ótimo para nós como homens, como professor da minha comunidade, né? Aprendi como professor, mas também como um pai, uma mãe de um aluno. Foi ótimo! Isso traz conhecimento, sabedoria, é nova descoberta na vida do ser humano, né? E ontem a gente não tinha isso, não. Não sabia, né? Mas hoje, né? Pela oportunidade que estamos tendo hoje, na nossa comunidade, né (?)... de receber esse curso. Esse primeiro módulo, ‘né’, onde fala nessa parte, deficiência. E isso ‘tá’ sendo ótimo para mim, para o meu povo. É uma nova descoberta na vida do ser humano (Depoimento da professora A2.2).

Os depoimentos gravados em áudios confirmam somente o que estamos reafirmando desde o início do subtópico sobre as formações específicas relacionadas à inclusão. Na aplicação do questionário impresso, 100% dos cursistas reafirmam suas falas, a educação municipal deixa muito a desejar quanto aos alunos indígenas com deficiência existentes nas aldeias.

Quanto à pergunta referente ao que norteia o Projeto Político-Pedagógico Indígena no que diz respeito à inclusão de alunos indígenas com deficiência, na escola da aldeia: como já escrito nesse texto, não há PPPI em nenhuma escola indígena no município. No entanto, no mês de agosto de 2013 os professores da aldeia Camicuã começaram a mobilizar-se para construir o PPPI da escola. Convidaram SEMED, SEDUC, CIMI, Instituto Pupÿkary, Funai, OPIAJBAM, para juntos iniciarem o processo de discussões para construção do citado documento. Esta pesquisadora pupÿkaru participou representando o Instituto Pupÿkary. Deslocamo-nos até a aldeia. No primeiro dia do esperado encontro, somente os moradores da comunidade CIMI, Instituto Pupÿkary, Funai e OPIAJBAM compareceram à reunião. Os gestores e gestoras, convidados e convidadas, da SEMED e da SEDUC não estiveram presentes, uma das secretarias informou por mensagem de WhatsApp que “todos os servidores estavam gripados”, a outra secretária não apresentou justificativa sobre ausência.

Enfim, essa é a realidade das comunidades pesquisadas. Não tem apoio de absolutamente nada. O caos governa, tudo a “pão e circo”, meus parentes continuam esperando auxílio da gestão educacional e até o fechamento da escrita as secretarias ausentes não se manifestaram para construção do PPPI. Um sentimento de revolta, raiva e “não sei mais o quê”. Entram anos e terminam anos, entra prefeito e sai prefeito e a situação continua a mesma. Por isso, nossa escrita também será política. É impossível ficar calada diante de tantas atrocidades referentes à educação dos alunos com deficiência nas escolas indígenas.

Muitos pais e mães de famílias com filhos e filhas indígenas com deficiência são obrigados a deixar suas terras, seus modos culturais, seus troncos velhos, entre outras coisas, para ir morar nas cidades que tenham escolas que atendam seus filhos. Muitos parentes estão morando em Rio Branco, no estado do Acre, para que seus filhos possam estudar, já que as escolas existentes nas aldeias não têm acessibilidade, não têm professores capacitados na área da educação inclusiva ou cursos de formações, a precariedade é a marca desse contexto. Nesse deslocamento entre cidades, muitos sentem vergonha de se declarar indígenas, sofrem triplamente por serem indígenas, pobres e terem filhos com deficiência.

O sentimento ao escrever essas linhas é de incapacidade diante de um sistema de opressão e exclusão. A escrita será minha forma de denúncia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancoramos nossa *ãata* nas considerações finais, isso não quer dizer que seja o final. Acreditamos que nossa *ãata* continuará navegando nos rios e mares de futuras pesquisas, mas por enquanto, vamos aportando aqui nas palavras finais. Como disse no início da escrita, é inenarrável a alegria de pesquisar o meu povo, minha família, aliás, uma pequena parte deles. A pesquisa ocorreu no estado do Amazonas, no município de Boca do Acre, nas aldeias às margens da BR 317 e às margens do rio Purus.

Caro leitor, se você chegou até aqui, foi possível conhecer um pouco sobre o povo Pupÿkary, quem somos e onde estamos localizados, quais locais navegamos na pesquisa. Para chegar até esse momento “final”, nossa *ãata* da pesquisa enfrentou alguns obstáculos, dentre eles podemos citar: pandemia avassaladora, que trouxe consigo um espírito da morte, levou vários parentes para o mundo dos encantados. Sabemos que eles continuam em nossos corações, mentes e dançaremos e cantaremos nas festas de *Xingané* por eles e elas. O adoecimento da pesquisadora, que ainda continuou em tratamento até o final da escrita, algo que nos fez recalculiar a rota e mudar o local da pesquisa, nessa novo percurso aprendi a conviver com as sequelas do COVID, fiquei com os barulhos (zumbido) nos ouvidos, me readaptei, aprendi usar acessibilidade das tecnologias assistivas para me ajudar nessa caminhada, ouvia os textos e o que escrevia, já que a concentração é quase nenhuma, me descobri, redescobri, pude contemplar o invisível e o indizível em minha vida, entendi que sou guerreira pupÿkaru, meus ancestrais me acompanham em minhas construções e reconstruções. É o que os não indígenas chamam de resiliência.

Durante a pesquisa foi possível me reconectar com meus antepassados, me aprofundar ainda mais na minha ancestralidade e reafirmar cada vez mais minha identidade indígena, é inexprimível e libertador ser você mesmo no seu povo. Nessa *ãata* não estive só, além de toda minha ancestralidade me conduzindo, também contei e sei que poderei contar com a Márcia, a “MM”, fui conectada a ela pelos meus parentes ancestrais e, finalmente juntas, foi possível chegarmos aqui.

Feitas estas observações, esclarecemos que as considerações finais aqui apresentadas enfatizam os achados sobre os indígenas Pupÿkary/Apurinã com deficiência no município de Boca do Acre, no estado do Amazonas, local onde a pesquisa desenvolveu-se.

Como já lido nessa escrita, tivemos em vista conhecer os parentes com deficiência no meu povo, mapear foi o objetivo proposto, um mapeamento atravessado pela Tríade da

Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias no Sul do Amazonas do povo Pupÿkary/Apurinã. Foram somente sete (7) aldeias no Sul do Amazonas, nas duas (2) terras, mas já podemos ter uma ideia da quantidade de parentes com deficiência na escola e fora dela nas aldeias pesquisadas.

Apesar das dificuldades encontradas e narradas ao longo da trajetória da escrita, os objetivos propostos inicialmente foram alcançados, conseguimos realizar com êxito. PesquisarCOM indígena, em um fazer trabalho de formigas e sua ciência do pouco para o muito, ancorando de aldeia em aldeia, conversas com os parentes, professores e pais dos indígenas com deficiência. Mesmo a pesquisadora tendo pertencimento étnico do povo e tendo os laços afetivos e sociais, não obtínhamos respostas das informações que prescrutávamos nas primeiras abordagens, algumas vezes a timidez ou vergonha dificultava as respostas. Gradualmente, o parente, a parenta ia se desprendendo da timidez e entre as conversas nos davam as respostas das perguntas feitas em dias anteriores, é importante estar sempre atento as personalidades de cada um(a). Outra ferramenta utilizada para alcançar os objetivos foram os registros das conversas em um diário de campo e áudios, uma forma de guardar as memórias dos Pupÿkary.

Apresentamos na *ãata* da escrita como é a concepção de deficiência para o povo Pupÿkary das aldeias pesquisadas e meus troncos familiares a partir das narrativas dos troncos velhos na ancestralidade, como eles convivem com os parentes com deficiência e como os parentes com deficiência chegam até a escola. A deficiência para os troncos indígenas Pupÿkary também passa pelo mundo dos encantados, tem explicação no mundo espiritual, tem regras que devemos seguir dentro de nossos clãs. No percurso da pesquisa foi possível entendermos a formação dos professores e professoras e a falta de formações no tocante a inclusão, que até então não havia, realizamos os primeiros minicursos aos professores e professoras nas aldeias já mencionadas.

Os resultados foram promissores, conhecemos a realidade dos indígenas com deficiência do povo Pupÿkary/Apurinã das sete (7) aldeias pesquisadas, ministrando minicursos com a temática inclusiva e iniciando novos rumos para a implementação da educação inclusiva nas aldeias. “Plantamos” a semente da inclusão, esperamos que o solo tenha sido fértil o suficiente para colhermos frutos.

A presente escrita também é uma bandeira de luta, reivindicação e constatação da realidade dos parentes e parentas indígenas com deficiência, um instrumento de luta que planejamos alcançar em todas as terras do povo Pupÿkary/Apurinã e, que sabem, outros povos,

se assim desejarem. No mês de dezembro foi possível contemplar um pequeno fruto, ao ver o desenho da sala de recursos e atendimento do AEE na planta de edificações da escola que será construída na aldeia Camicuã. Resultados importantes da coletividade. Durante o minicurso na aldeia Camicuã, período de colheitas para pesquisa, tive a oportunidade de ajudar/conduzir os professores e professoras nas discussões sobre o desenho/modelo de escola, a quantidade de salas que a futura escola terá, os professores imediatamente lembraram da sala de AEE, isso me encheu de orgulho, resultado: ao final do mês de dezembro de 2023 o técnico da SEDUC de Manaus foi à aldeia conhecer a realidade do povo e a quantidade de alunos, ao se deparar com a realidade, acolheu prontamente as reivindicações da comunidade formalizadas na planta da escola. Acreditamos que em breve será construída. A importância da educação inclusiva e libertária em um sentido de caminhar vai além do verbo incluir, mas capacitar a sociedade em se relacionar com as diversas formas de ser e existir.

A tese tem a pretensão de contribuir, agregar ao presente e futuro material, debates aos pesquisadores sobre povos indígenas e especial os Pupykary, com um vislumbre e possibilidade sobre indígenas com deficiência nos territórios do povo e fora do âmbito escolar, oportunizando à sociedade conhecer a organização e funcionamento da educação escolar indígena e os problemas sociais que isto envolve, contribuindo para eliminação das barreiras e para compreensão das realidades, atividades e educação dos/para os indígenas com deficiência na tríade desta tese de doutorado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Alan Miguel. **Maloca das medicinas e sua relação com o pajé Arywka**. Dissertação de Mestrado. MESPT/Unb, 2018.

ANJOS, Maria Aparecida Mendes dos; SILVA, Luciana de Araújo Mendes. **Breve resumo do itinerário histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<https://doi.galoa.com.br/sites/default/files/10.21745/ac06-04.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2022.

APURINÃ, Francisco Cândido. O Mundo dos *Kusanaty* e a Cosmologia Apurinã. **Campos – Revista de Antropologia**, v. 17, n. 2, p. 137-152, dez. 2016. ISSN 2317-6830. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/47434>>. Acesso em: 11 de julho de 2024.

APURINÃ, K. K.; TUPINAMBÁ, A. E seremos nós que falaremos sobre não? – Antropologia indígenas: Miragens e reflexões nas encruzilhadas de um debate político-epistêmico ainda pendente. In: APURINÃ, K. K. & SCANDOLA, Estela M.R. (orgs). **Povos indígenas no Brasil: Direitos, Políticas Sociais e Resistências**. Porto Alegre: Nova Práxis Editorial, 2020, p. 335-382.

ASSIS, M. & SANTOS, T. & Gurgel, Helen & Angelis, C.. (2008). **A malária e a dinâmica ambiental na bacia do rio Purus**. Geografia: Ensino & Pesquisa. 12. 5034-5049.

BACKES, A. L. Trabalho e subjetividade: sofrimento psíquico em contexto de mudanças organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 6, n. 14, p. 117-138, 2012.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **Primeira declaração de Barbados, Pela Liberação do Indígena**. In: BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **Processos interculturais: Antropologia política do pluralismo cultural na América Latina**. Recife: Editora UFPE, p. 434-444, 2017.

BATISTA, Djalma. **Amazônia: cultura e sociedade**. 3ª ed. Manaus: Ed. Valer, 2006.

BATISTA, G. C.; COSTA, M. da P. R. da; DENARI, F. E. Ações de políticas públicas da educação especial nas escolas indígenas acreanas. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e31/1-23, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42075>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

BRASIL. Decreto Nº 7.611. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 novembro 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 14 jun. 23.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. SILVA, Luiz Fernando Villares e (org.). Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira. Brasília: Funai, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: DOU, 25.06.2012. 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: 29 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS>. Acesso em: 29 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 23.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. PERALTA, Anastácio. SOUSA, Maria Leda Vieira de. Pedagogia da Natureza. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas/Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação escolar indígena no Governo Federal. Brasília, 1991.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces desenlaces. **Revista Ciência e Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1-6, jan. 2017.

CAMPELLO, T. et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde em Debate**, v. 42, n. spe3, p. 54-66, nov. 2018.

CÂNDIDO, Francisco de Moura. **Do licenciamento ambiental à licença dos espíritos os “limites” da rodovia federal BR 317 e os povos indígenas**. 2019, 225 fl.: Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da Identidade**, ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo, Editora Unesp, 2006.

CARVALHO-FREITAS, M. N. et al. **Trabalho e Pessoas com Deficiência: Pesquisas, Práticas e Instrumentos de Diagnóstico**. Juruá Editora, 2019.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, p. 100-129, 2010.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo Interno. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 395-420.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 14-24, jan. 2003.

CHAVES, Christine de Alencar. Em busca de dragões: Mariza Peirano e a arte de ensinar antropologia. **Anuário Antropológico**, Brasília, UnB, v. 41, n. 1, p. 283-305, 2016.

CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 1-12, dez. 2002.

COSTA, S. DA S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 4, p. 969-978, jul. 2020.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Trastevin Parrissier: Fontes sobre índios e seringueiros do alto Juruá**. Rio de Janeiro. Museu do Índio, 2009.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O Papel da escola entre os povos indígenas**. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DIAS, Camila Loureiro. Os índios, a Amazônia e os conceitos de escravidão e liberdade. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 97, p. 235-252, set. 2019.

DINIZ, A. **A Inclusão dos Estudantes com Deficiência Visual no Instituto Federal do Acre sob Múltiplos Olhares numa Perspectiva Colaborativa**. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2021, 177 fl.: (Dissertação) Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC. Campus Rio Branco.

DINIZ, A.; GOMES DE FREITAS, C.; NASCIMENTO DA SILVA OLIVEIRA, V. A Percepção Docente sobre a Inclusão dos Educandos Deficientes Visuais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 21, 2021. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2909>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DINIZ, D. et al. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

D'MASCHIO, Ana Luísa. **Daniel Munduruku**: o professor deve se perguntar 'Qual é o indígena que mora dentro de mim?'. Porvir Inovações em Educação, São Paulo, 8 de fevereiro de 2023. Disponível em: <<https://porvir.org/daniel-munduruku-o-professor-deve-se-perguntar-qual-e-o-indigena-que-mora-dentro-de-mim/>>. Acesso em: 26 de junho de 2023.

EHRENREICH, Paul. Contribuição para a Etnologia do Brasil. **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, vol. II, p. 93-136, 1948.

FAUSTO, Carlos. Se Deus fosse jaguar: canibalismo e cristianismo entre os Guarani (séculos XVI-XX). **Mana [online]**. v. 11, n. 2, p. 385-418, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93132005000200003>>. Acesso em: 29 de julho de 2021.

FAUSTINO, R. C.; ANDRIOLI, Luciana Regina; ARAUJO, R. C. Conhecimentos tradicionais e escola Guarani Nhandewa: contribuição à luta indígena pela revitalização cultural. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPESUL, 2010, Londrina. **Anais ANPESUL 2010**. Londrina: EDUEL, 2010. v. 1. p. 1-13.

FELLET, João. O que diz o filme sobre 'infanticídio indígena' divulgado por ministra de Bolsonaro e que a Justiça tirou do ar. **BBC News Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46448437>>. Acesso em: 11, nov. de 2022.

FERNANDES, Mario Rique. **O umbigo do mundo**: A mitopoética dos índios Apurinã e o espírito ancestral da floresta. 2018, 217 fl.: (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FIGUEIRA, E. **As Pessoas Com Deficiência na História do Brasil**: Uma trajetória de silêncio e gritos!. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FIGUEIREDO, Eduarda Miller de. **As diferenciações salariais entre o setor público e o setor privado possuem relação com a desigualdade de renda no Brasil?** Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, ECONOMIA E GESTÃO. 28 maio 2021. Disponível em: <<https://www.idp.edu.br/blog/laipp/as-diferenciacoes-salarias-entre-o-setor-publico-e-o-setor-privado-possuem-relacao-com-a-desigualdade-de-renda-no-brasil/>>. Acesso em: 23, agosto de 2022.

FONSECA, Vandr . **Pavimentação da BR-317 preocupa lideranças Apurinã do Rio Purus.** Amazoniareal.com.br, 2018. Disponível em: <<https://amazoniareal.com.br/pavimentacao-da-BR-317-preocupa-liderancas-apurina-do-rio-purus/>>. Acesso em: 26 de junho de 2023.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: ESPJV, 2010.

FREIRE, João Victor de Farias Furtado E. **Da assimilação   conquista do direito   diferença: educação escolar indígena no Brasil.** Monografia (Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília) – UnB, Brasília – DF, 2013.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, Fernanda Lopes. **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários   Prática Educativa.** 36  ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz de Terra, 1992.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata?. In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 207-235.

G NDAVO, Pero de Magalhães. **História da província Santa Cruz, A Que Vulgarmente Chamamos Brasil.** Brasília, Senado Federal, 2008.

GOMES, Alessandro M.; ROCHA Roberto B. da. Descobrimento/achamento, encontro/contato e invasão/conquista: a visão dos índios na descoberta da América Portuguesa. **Identidade!** São Leopoldo; v. 21, n. 1, p. 91-109, jan./jun. 2016.

GONDIM, Neide. **A inversão da Amazônia.** São Paulo: Ed. Marco Zero, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do Nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: Marilda Almeida Marfan (org). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

GRUPO FRONTEIRA – ARRUDA, Rinaldo (ed.); VALCUENDE, José Maria (Coord.). **História e memórias das três fronteiras: Brasil, Peru e Bolívia.** São Paulo: EDUC, 2009.

HALL. Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Org. Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende, et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

HARDMAN, Francisco Foot. Euclides, a Amazônia e o infinito. In _____. **A vingança da Hileia: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**, vol.19 nº. 53, São Paulo, p. 237-255, jan./abr. 2005.

HOLANDA, Marianna Assunção Figueiredo; ALBUQUERQUE, Fernando Pessoa; YAMADA, Érika Magami. Crianças indígenas com deficiência e a violação dos direitos à saúde, territoriais e humanos no Brasil. **Revista Brasileira de Bioética**. V. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/27580>>. Acesso em: 13 de julho de 2024.

IGLESIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estudos Avançados**, vol.6, no. 14, p. 23-37, São Paulo, jan./abr. 1992, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141992000100003://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102_01882002000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 de junho de 2021.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. **A queda do céu**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

KROEMER, Gunter. **Cuxiuara, o Purus dos indígenas: Ensaio etno-histórico e etnográfico sobre os índios do Médio Purus**. São Paulo: Loyola, 1985.

KYMIU, V; MORAES, M. A inclusão do povo indígena Pupÿkary/Apurinã no contexto contemporâneo. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 185-198, 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de março de 2023.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O Exercício da Tutela sobre os Povos Indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. **Revista de Antropologia da USP**, v. 55, n. 2, p. 781-832, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/59301>>. Acesso em: 3 de maio de 2021.

LINK, Rogério Sávio. **Vivendo entre mundos: o povo Apurinã e a última fronteira do Estado brasileiro nos séculos XIX e XX**. 2016. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011, 368 fls.: Tese (doutorado em Antropologia Social) – PPGAS, Universidade de Brasília.

MACHADO, Neimar. Carta do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena. **FENEEL** [online] nov. 3, 2020. Disponível em: <<http://fneei.org/2020/11/03/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/>> Acesso em: 15 de maio de 2023.

MANSO, Carolina Cardoso. **Narrativas do cegar: (re)criações de um corpo**. Dissertação (mestrado em psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? **ComCiência**, v. 135, p. 1-3, 2012. Disponível em: <http://federacaodown.org.br/wpcontent/uploads/2018/11/Escola-dos-diferentes-ou-escolas-das-diferen%C3%A7as_MariaTeresa-Mantoan.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2023.

MARTINELLO, Pedro. **A batalha da borracha na Segunda Guerra Mundial e suas consequências para o vale amazônico.** 1985, 443 fls.: Tese de Doutorado em História Econômica. Rio Branco, Universidade Federal do Acre, 1988.

MARTINS, Luiz Carlos. O norte apagado: algumas formas de materialização discursiva do silenciamento do indígena e do caboclo da Amazônia brasileira. **Dialógica – UFAM**. Vol. 1, n. 6, p. 1-19 2009.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. **Descobrir E Redescobrir O Grande Rio Das Amazonas: As Relaciones De Carvajal (1542), Alonso De Rojas SJ (1639) E Christóbal De Acuña SJ (1641).** **Revista de História**, São Paulo, n. 156, p. 31-57, 2007.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguístico e interculturalidade em foco. **Cienc. Culto**. São Paulo, v. 71, n. 4, pág. 43-49, outubro de 2019. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de maio de 2021.

MINDLIN, Betty. **Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade.** Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-153, 2003.

MINGUS, Mia. **Access intimacy, interdependence and disability justice.** Leaving Evidence [online], 2017. Disponível em: <<https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>>. Acesso em 12 de abril de 2023.

MORAES, Marcia Oliveira; QUADROS, Laura Cristina de Toledo. Ciência no feminino e narrativas de pesquisa: PesquisarCOM e a artesanaria na pesquisa. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João Del-Rei, v. 15, n. 3, p. 1-14, set. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 de novembro de 2023.

MORAES, Marcia; TSALLIS, Alexandra. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. **Revista Polis e Psique**, v.6, n.1, p. 39-50, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura x Literatura indígena: A produção de literatura dos indígenas brasileiros,** 2016. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com/2016/02/literatura-x-literatura-indigena.html>>. Acesso em 22 de julho de 2021.

ÔCHOA, Maria Luiza Pinêdo; IGLESIAS, Marcelo Piedrafita; TEIXEIRA, Gleyson de Araújo (org.). **Índios no Acre – História e organização.** Comissão Pró-Índio do Acre, 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, pp. 765-781, setembro, 2012.

OLIVEIRA, Valdirene. Nascimento da Silva, (2018). **Identidades e práticas interculturais na escola indígena na aldeia Camicuã – Boca do Acre**. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade). Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI), Rio Branco: PPGLI/UFAC, 2018.

OLIVEIRA, Valdirene Nascimento da Silva. “**Entrevista com os cursistas das aldeias: Kamapa, Vila Nova e Manhê.**” Acesso em 06 de maio de 2023. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/10KVHfMwknHvPxa9-vWscV_3YCZrKfsLptlDZxZTqw/edit

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (Org.). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos_humanos.php>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

URRUTH, M. de F. N. **Educação Indígena e Educação Ambiental - aproximações: o caso do povo do Passáro Azul Shanenawá**. Revista Thema, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 575–591, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.575-591.823. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/823>. Acesso em: 31 jul. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez; Campinas: SPI – Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

O Serviço de Proteção aos Índios. Instituto Socioambiental. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI))>. Acesso em 14 junho de 2021.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Narrativas e Imagens sobre povos indígenas e Amazonia: uma perspectiva processual da fronteira. **INDIANA 27**, p. 19-46, Ibero-amerikanisches Institut, Berlin, 2010.

PAULA, R. L. Afirmação de direitos indígenas em contextos ampliados de interação social: referências bibliográficas e alguns problemas de investigação. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, Ano 4, Número 5, p.295-322, 2017.

PEIRANO, Marisa. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A educação escolar indígena entre os Wasu-Cocalpistas sobre concepção da educação escolar a partir de seus professores**. 014, 165 fl.:

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, FAPESP, SMC, 1992.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, Universidade Federal de Juiz de Fora, n. 2, v. 3, p. 234-246, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-3-n-2/>>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **O seringal e o seringueiro**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1953.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SÁ, Michele Aparecida de; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial na Educação Escolar Indígena: contribuições da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 399-417, 2018. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3132/2636>>. Acesso em: 27 de maio de 2022.

SABIRÓN, F. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). **Revista Europeia de Etnografia da Educação (1)**, 27-42(2001).

SACRISTÁN, J. G. Saberes e Incertezas do Currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALLES, Vania; TUIRÁN, Rodolfo. **Três propostas conceituais e alguns argumentos metodológicos a considerar na pesquisa sobre a pobreza**. Pobreza e desigualdades sociais. Salvador: SEI, 2002.

SALLORENZO, Letícia. **Censo e a educação especial: inclusão ocorre em quantidade. E em qualidade?** O Sinpro, 2023. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/referencia-de-sites-e-artigos>>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino americano. In: _____. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

SANTOS, Gilton Mendes. **Álbum Purus**. Manaus: EDUA, 2011. Disponível em: <http://www.neai.ufam.edu.br/attachments/article/157/ALBUM_PURUS_2011.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan. 2007.

SCHIEL, Juliana. **Entre padrões e civilizadores: os Apurinã e a política indigenista no médio rio Purus na primeira metade do século XX.** Campinas, SP: [s.n], 1999.

SCHIEL, Juliana. **Tronco Velho: Histórias Apurinã.** 2004, 533fl.: Tese (doutorado em ciências sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas.

SCHRÖEDER, Peter; COSTA, Plácido. **Levantamento Etnoecológico das Terras Indígenas do Complexo Médio Purus II: Paumari do Lago Marahã, Paumari do Rio Ituxi e Jarawara/Jamamadi/Kanamati.** Brasília: Funai/PPTAL/GTZ, 2008. 207p.

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. dos. Escolarização e Educação Inclusiva Durante a Pandemia no Amazonas. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 9 p. 1-2. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31860>>. Acesso em: 7 de abril de 2023.

SEDUC. **Projeto Pirayawara** – Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Manaus, 1998.

SILVA, E.C de A. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv Soc Soc** [Internet], n. 133, p. 480-500, set. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.155>>.

SILVA, Francisco Bento da. Do Rio de Janeiro para a Sibéria tropical: prisões e desterramentos para o Acre nos anos 1904 e 1910. **Revista Tempo e Argumento**, n. 3, p. 161-179, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338130374006>>.

SILVA, Márcio. A conquista da escola: Educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 63, p. 38-53, 1994.

SOUSA, L. C. R.; SANTOS, R. B. N.; SOUSA, D. S. P. Pobreza multidimensional na Amazônia legal: uma análise sobre o Índice de Desenvolvimento da Família (IDF). **DRd – Desenvolvimento Regional em debate**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 125-148, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/1098>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2023.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, jul. 2006.

SOUZA, Roberta M. G. **Pobreza: um diálogo sem consenso.** 2009. 200 fl.: Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009. Acessado em 16 de janeiro de 2023. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/5347/62070100817.pdf>>.

TASSINARI, Antonella Mana Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. In *Ilha Revista de Antropologia*, v. 10, n. 1, 2008.

TERENA, Marcos. **POSSO SER O QUE VOCÊ É, SEM DEIXAR DE SER QUEM SOU.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências.* Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

TILIO NETO, P. D. A Amazônia brasileira. In: **Soberania e ingerência na Amazônia brasileira**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/xqzgh/pdf/de9788579820472.pdf>>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1973.

TOKARNIA, M. **Quase metade das escolas indígenas não tem material didático específico**. Agência Brasil, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/quase-metade-das-escolas-indigenas-nao-tem-material-didatico-especifico>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 95-107, dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1271/1054>>. Acesso em: 14 de junho de 2021.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome do Participante:_____ . O(A) Sr.(^a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A Tríade da Exclusão: indígenas, deficientes e pobres, um retrato educacional em aldeias do/no Sul do Amazonas do povo Pupÿkary/Apurinã”, de responsabilidade do pesquisador Valdirene Nascimento da Silva Oliveira/ Kamara Kymiu, vinculada ao curso de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense conduzida sob a orientação do Prof. Dr^a Marcia Oliveira Moraes.

A proposta desta pesquisa é investigar/ mapear o retrato educacional dos alunos indígenas com deficiências nas aldeias de Boca do Acre no sul do Amazonas, diferenciando caminhos sobre a educação indígena e educação escolar indígena, entendendo quais as deficiências existentes - A percepção de deficiência para o povo Pupÿkary/Apurinã - O processo de inclusão dos alunos indígenas com deficiência na escola. - Formação de professores e professoras do povo Pupÿkary e Educação inclusiva.

Sua colaboração se fará de forma anônima, por meio da participação em encontros coletivos e entrevistas individuais. Vale ressaltar que sua participação será livre e voluntária. Nesse procedimento estará garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, os encontros serão gravados a partir da assinatura desta autorização, visando melhor transcrição e fidedignidade das informações obtidas. Ressalta-se que os materiais gravados não serão disponibilizados a qualquer tempo para nenhuma outra pessoa ou pesquisa de campo que seja realizada sobre a temática em questão.

Em caso de algum sinal de desconforto acentuado observado em qualquer etapa da pesquisa por parte do pesquisador, o Sr^o (a) será questionado sobre o desejo de interrompê-la.

Quanto aos possíveis riscos da pesquisa podemos assinalar o de eventualmente provocar alguma expectativa sobre transformações da realidade de trabalho e que não se concretizem como esperado por algum sujeito da pesquisa. Outro risco que podemos prever é de que no decorrer da pesquisa algum sujeito possa se sentir constrangido na participação de alguma etapa ou por algum assunto que possa ser abordado em algum momento. O que podemos fazer para minimizar os riscos é prestar todos os esclarecimentos necessários antes de iniciar a intervenção de pesquisa e estar disponível a qualquer tempo para prestar esclarecimentos sobre quaisquer

dúvidas que surjam em relação ao estudo. Além disso, será assegurado a qualquer participante que o mesmo poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo e os dados por ele fornecidos na pesquisa também não serão utilizados sem o seu consentimento. Será garantido também aos sujeitos que todas as análises e relatórios advindos dos dados colhidos serão submetidos ao crivo dos participantes, sendo somente utilizado e publicado com total anuência dos mesmos

Quanto aos benefícios da pesquisa, ela poderá contribuir para melhor compreender como acontece o processo de inclusão dos indígenas com deficiência nas aldeias do município de Boca do Acre no estado do Amazonas. A publicação dos resultados da pesquisa só poderá ser feita em publicação científica e divulgados em congressos, simpósios, reuniões científicas, conferências, mesas redondas (nacionais e internacionais) e salas de aula.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a realização da pesquisa.

Estou ciente de que tenho a liberdade para interromper a minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem incorrer em nenhuma penalidade. Tenho conhecimento da garantia do anonimato que assegura a minha privacidade como participante da pesquisa.

Entendi todas as informações sobre este estudo e estou ciente de que receberei esclarecimentos em todas as fases da pesquisa que a pesquisadora, se coloca à disposição para esclarecer eventuais dúvidas através do e-mail: kamarakimioapurina@gmail.com.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____,

RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Nome do Pesquisador: Valdirene Nascimento da Silva Oliveira/ Kamara Kymiu.

Assinatura: _____

Boca do Acre, AM _____ de _____ de 2023.