

## A inclusão do povo indígena Pupŷkary/Apurinã no contexto contemporâneo

Valdirene Nascimento da Silva Oliveira/Kamara Kymiu<sup>I</sup>

Marcia Moraes<sup>II</sup>

---

A inclusão do povo indígena Pupŷkary/Apurinã no contexto contemporâneo

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a inclusão de alunos/as indígenas com deficiências nas escolas municipais em aldeias em que vivem os Pupŷkary/Apurinã, no município de Boca do Acre, no sul do estado do Amazonas. Neste sentido, discutimos de que modo podemos tecer uma relação entre deficiência, tal como definida pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e pelos ativismos sociais da deficiência, assim como as concepções indígenas de deficiência, em especial, na perspectiva da cosmovisão Pupŷkary/Apurinã. A pergunta em questão nos levou ao campo da inclusão: quais são os sentidos de inclusão para as pessoas com deficiência na perspectiva dos povos indígenas, em particular dos Pupŷkary/Apurinã? Concluímos apontando a urgência de afirmarmos desobediências epistêmicas, decoloniais, que busquem políticas públicas voltadas a indígenas com deficiências e que levem em conta a singularidade dos modos de vida indígenas.

**Palavras-chave:** Inclusão; Indígenas; Deficiência.

---

The inclusion of the indigenous people Pupŷkary/Apurinã in the contemporary context

### ABSTRACT

This paper aims to discuss the inclusion of indigenous students with disabilities in municipal schools in villages where Pupŷkary/Apurinã live, in the municipality of Boca do Acre, in the south of the state of Amazonas. In this sense, we discuss how we can weave a relationship between disability, as defined by the Brazilian Inclusion Law and by the social activism of disability, and indigenous conceptions of disability, especially from the perspective of the worldview Pupŷkary/Apurinã. The question in focus took us to the field of inclusion: what are the meanings of inclusion for people with disabilities from the perspective of indigenous peoples, in particular Pupŷkary/Apurinã? We conclude by pointing out the urgency of affirming epistemic decolonial disobediences, which lead us to public policies aimed at indigenous people with disabilities that take into account the uniqueness of indigenous ways of life.

**Keywords:** Inclusion; Indigenous; Disability.

La inclusión del pueblo indígena Pupŷkary/Apurinã en el contexto contemporâneo

## **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo discutir la inclusión de alumnos/as indígenas con discapacidad en las escuelas municipales de las aldeas donde viven los Pupŷkary/Apurinã, en el municipio de Boca do Acre, en el sur del estado de Amazonas. En este sentido, discutimos cómo podemos tejer una relación entre la discapacidad, tal como la define la Ley de Inclusión Brasileña (LBI) y el activismo social de la discapacidad, así como las concepciones indígenas de la discapacidad, especialmente desde la perspectiva de la cosmovisión Pupŷkary/Apurinã. La pregunta en cuestión nos llevó al campo de la inclusión: ¿Cuáles son los significados de inclusión para las personas con discapacidad desde la perspectiva de los pueblos indígenas, en particular los Pupŷkary/Apurinã? Concluimos señalando la urgencia de afirmar las desobediencias epistémicas y decoloniales, que buscan políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas con discapacidad y tomando en cuenta la singularidad de las formas de vida indígenas.

**Palabras clave:** Inclusión; Pueblos Indígenas; Discapacidad.

---

## **Preâmbulo**

Este artigo é escrito numa relação inter-étnica de coautoria. Somos duas mulheres que nos encontramos na Universidade pública, num programa de pós-graduação em Psicologia. Uma de nós é orientadora da outra, doutoranda. Ambas temos nossos percursos profissionais marcados pela questão da deficiência, o que foi decisivo para o nosso encontro. Nossa relação é marcada pelo fato de que uma de nós é indígena, enquanto a outra é uma mulher branca.

Decidimos registrar nestas linhas nossas diferenças, pois elas são parte da pesquisa que realizamos, uma como doutoranda e a outra como docente orientadora. Na escrita deste texto, optamos por fazer um uso situado do pronome pessoal "nós", na primeira pessoa do plural. A modulação pronominal no texto está vinculada também à agência da fala nas partes do texto. Isto é, em algumas passagens, o "nós" irá se referir às autoras deste trabalho. Em outras passagens, o "nós" se refere aos indígenas. Seguimos as pistas de Schucman et al. (2012) quando postulam que, no encontro com o campo de pesquisa, pesquisadores e pesquisados olhem-se, mesmo que tacitamente, por uma lente racializada. Em nosso trabalho conjunto, de coautoria, parece-nos relevante nos olharmos por lentes racializadas, uma vez que elas nos abrem a surpresas e descortinam sentidos distintos nos quais o tema da deficiência se faz como questão para cada uma de nós. Assim, se deixamos estas marcas no texto é justamente porque elas são decisivas para a discussão acerca do nosso problema de pesquisa, isto é, de que modo podemos tratar da questão da deficiência entre comunidades indígenas? Quais são os sentidos e alcances das práticas de inclusão, na educação, com indígenas com deficiência?

Nas linhas que se seguem, traçamos o objetivo de discutir a inclusão de alunos/as indígenas com deficiências nas escolas municipais em aldeias em que vivem os Pupŷkary/Apurinã, no município de Boca do Acre, no sul do estado do Amazonas, e faremos um breve histórico da inclusão no Brasil. Na sequência, apresentaremos a perspectiva Pupŷkary Säkire sobre as deficiências e, por fim, abordaremos alguns tópicos importantes sobre a educação escolar de indígenas Pupŷkary/Apurinã com deficiências.

## **Brevíssimo histórico da inclusão no Brasil**

A trajetória histórica trilhada pela Educação Especial no Brasil tem uma longa jornada de inúmeros embates por reconhecimento de direitos e igualdades de condições e acesso<sup>1</sup>.

No curso do tempo, conforme salienta Sasaki (2010), foram dadas várias nomenclaturas às deficiências e às pessoas com deficiências, tais como: inválidos, incapacitados, minorados, impedidos, descapacitados, excepcionais, deficientes, pessoas com necessidades especiais, portadores de deficiência e, finalmente, pessoas com deficiência, expressão adotada pelo Brasil e presente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), bem como na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Vale indicar que o ato de nomeação da condição da deficiência não é isento de sentidos e de consequências. Mais do que registrar o politicamente correto, o que importa é que a disputa por essa nomeação é uma disputa por um lugar social e político (Diniz et al., 2007). Como salienta Bellacasa (2012), nada vem sem o seu mundo, isto é, cada uma destas formas de nomeação carrega um mundo de relações, de sentidos, de lugares sociais e políticos. Sasaki (2010) sublinha ainda que muitas das formas de nomear a deficiência são marcadas por concepções violentas e opressoras aos corpos com deficiência.

Atualmente, no Brasil, existem inúmeras leis que amparam as pessoas com deficiência, de modo que se pode considerar que o país tem hoje uma das melhores legislações do mundo para as pessoas com deficiência<sup>2</sup>. Uma das mais atuais e considerada a mais completa lei é a atual Lei n. 13.146 (2015), a LBI. No entanto, nem sempre as coisas foram assim, o processo histórico nos "conta" que houve períodos que muitas vezes custaram longas horas de dolorosas torturas ou, até mesmo, as vidas das pessoas com deficiência. Assim, embora o ativismo das pessoas com deficiência no Brasil seja intenso e forte o suficiente para engendrar dinâmicas políticas e legislativas inclusivas, pautadas na radicalidade da afirmação "nada sobre nós sem nós", lema do movimento social da deficiência em nosso país e em vários outros países mundo afora, ainda há coexistência de inúmeras práticas cotidianas capacitistas<sup>3</sup> (Dias, 2013; Mello, 2016) que segregam e excluem pessoas com deficiência na contemporaneidade.

Os primeiros ambientes educacionais para pessoas com deficiências no Brasil foram construídos após a vinda da família real, com o intuito de "atender" somente familiares de nobres surdos e cegos, como podemos constatar na citação:

O Estado brasileiro foi pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, ao criar, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) (Lanna, 2010, p. 22).

Eram locais de ensino privilegiado, que somente os filhos e filhas da alta sociedade podiam frequentar. Em contrapartida, os filhos e filhas de pais e mães desprovidos e economicamente sem títulos ou cargos importantes não pertencentes à alta-rodagem eram invisíveis a esse tipo de atendimento. A partir da criação desses espaços, emerge aí o cerne da proposta da escola especial, a divisão em "caixinhas" que comportem as pessoas com deficiência nos ideais muito mais assistencialistas do que formativos (Lanna, 2010).

---

<sup>1</sup> Como abordado no vídeo "História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil" (2010). Produção: Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Belo Horizonte, MG: Fazenda Filmes. 1 vídeo (62 min). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>

<sup>2</sup> Como podemos observar no material "Mulheres com Deficiência: Garantia de Direitos para Exercício da Cidadania" (Coletivo Feminista Helen Keller, 2020)

<sup>3</sup> Uma das definições de capacitismo indica que é uma forma de preconceito por motivos de deficiência. Há, porém, um entendimento do capacitismo como uma forma de ordenar socialmente as corporalidades diversas, assim como colocam Dias (2013) e Mello (2016).

No curso dos anos, porém, as concepções de deficiência se transformaram e se modificaram na direção de definir a deficiência mais como um problema social do que uma questão individual. Na década de 70 do século XX, é possível notar o crescente ativismo das pessoas com deficiência, tanto no Brasil quanto em outros países. Ativismo que esteve pautado, no pós-guerra, por uma luta por políticas de inclusão e reabilitação, seguindo na esteira da contracultura por uma luta aguerrida por direitos civis, por inclusão e acessibilidade. Esse movimento teve força nos países de língua inglesa como nos Estados Unidos, no Reino Unido e também no continente africano, na África do Sul. O lema "nada sobre nós sem nós" expressa a luta por uma redefinição da deficiência, até então inscrita socialmente como tragédia pessoal, para uma concepção social da deficiência, na qual é o cenário social opressor que exclui e marginaliza os corpos lesados (Diniz, 2007).

As mobilizações das pessoas com deficiências, suas batalhas em busca de direitos igualitários, não foram o foco de estudos ou sequer registradas pelos historiadores, ainda assim, não desistiram de atingir seu objetivo principal. É justamente na esteira desse movimento que se tece a afirmação da educação inclusiva.

Entretanto, esse grupo de pessoas pouco interesse despertou nos historiadores e se encontram à margem dos estudos históricos e sociológicos sobre os movimentos sociais no Brasil, apesar de serem atores que empreenderam, desde o final da década de 1970, e ainda empreendem intensa luta por cidadania e respeito aos Direitos Humanos (Lanna, 2010, p. 22).

Todavia, pode-se dizer que, ao longo da história, houve diferentes formas de ver a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão (Pessotti, 1984). Deve-se levar em consideração que tais formas de ver a deficiência não se constituem como etapas que se superam, mas como enfoques, modos de ver, que muitas vezes se sobrepõem e entrelaçam no nosso cotidiano.

A partir de lutas dos movimentos sociais e de mobilizações das pessoas com deficiência, assim como de familiares e defensores da causa, foi possível avançar na direção de garantias de direitos por meio de leis internacionais e nacionais convergindo em políticas públicas, oportunizando às pessoas com deficiências o direito à inclusão e ao acesso.

Uma das leis acerca das pessoas com deficiências, em se tratando de norteamericanos para inclusão delas, é a atual LBI. Sendo assim, as leis brasileiras caracterizam as pessoas com deficiência independente de etnia ou classe social que:

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 (Lei n. 13.146, 2015).

Nessa perspectiva, tem-se o entendimento na citada lei de que são as barreiras que dificultam e, muitas vezes, impedem a plena participação da pessoa com deficiência de exercer sua cidadania, definindo, portanto, a deficiência como uma forma de opressão social.

É na esteira desta discussão que perguntamos: de que modo podemos tecer uma relação entre a deficiência, tal como definida pela LBI e pelos ativismos sociais da deficiência, e as concepções indígenas de deficiência, em especial, na perspectiva Pupykary/Apurinã? A pergunta em questão nos leva ao campo da inclusão: quais os sentidos de inclusão para as pessoas com deficiência na perspectiva dos povos indígenas, em particular dos Pupykary/Apurinã?

## A perspectiva Pupŷkary Săkire sobre as deficiências

Desde o início do processo de colonização, sucessivas ondas de violências, entre elas epidemias e pandemias, que quase nos dizimaram em nossa totalidade, diminuíram em 90% os parentes ancestrais que já estavam nesse local nominado Brasil, isso ainda no primeiro século de invasão. Ainda assim, resistimos e sobrevivemos, de acordo com último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)<sup>4</sup>, o que já faz uma década, sobre nós, povos indígenas. Somos, no Brasil, 896,9 mil indígenas dos quais, tristemente, 379,9 mil não possuem território e, a grande maioria vive espalhada pelas periferias das cidades ou em zonas rurais, desassistida de políticas públicas. Não somos reconhecidos como indígenas, somente são os aldeados que moram em territórios dentro das terras indígenas. “Quem não reconhece nossa existência é porque nos invisibiliza, nos apaga através do etnocídio estrutural, que nos expulsa dos espaços e nos torna invisíveis mesmo naqueles que conseguimos ocupar” (Núñez, 2020, p. 127).

Pupŷkary Săkire é nominado de Apurinã, pois são os outros povos ou os *carius* (não indígenas) que nos chamam assim. Nós somos Pupŷkary (nós somos povo, somos gente), criação de Tsurá (Demiurgo), que nos criou a partir das pedras (Apurinã, 2019). Usaremos na escrita Pupŷkary/Apurinã, pois Pupŷkary é a forma que preferem os que se autoidentificam, os não indígenas os conhecem por Apurinã. Por muitos séculos, habitamos no médio Purus no estado do Amazonas. Habitamos 27 terras indígenas demarcadas e três ainda em conflito fundiário com os invasores, conforme Quadro 1.

**Quadro 1.** Terras indígenas dos Pupŷkary.

Amazonas	Boca do Acre	T.I BR 45 T.I BR 317 T.I Boca do Acre - Camicuã
	Pauini	T.I Água Preta/ <i>Inari</i> T.I <i>Catipari/Mamoria</i> T.I <i>Tumiã</i> T.I <i>Seruini/Mariêne</i> T.I <i>Peneri/Tacaquiri</i> T.I Alto <i>Sepatini</i> T.I <i>Guajahã</i> T.I Baixo <i>Seruini/Baixo Tumiã</i>
	Lábrea	T.I <i>Paumari/Marahã</i> T.I Apurinã do Igarapé <i>Mucuím</i> T.I <i>Acimã</i> T.I <i>Catitu</i> T.I São Pedro do <i>Sepatini</i>
	Tapauá	T.I <i>Paumari</i> do Lago <i>Tuniá</i> T.I <i>Paumari</i> do Lago <i>Manissuã</i> T.I <i>Paumari</i> do <i>Caniuá</i> T.I Apurinã do Igarapé São João T.I Apurinã do Igarapé <i>Taumirim</i>
	Beruri	T.I <i>Jatuarana</i>
	Borba	T.I Lago Barrigudo T.I Igarapé <i>Paiol</i>
	Manaquiri	T.I <i>Itixi Manitari</i>
	Monacapuru	T.I Fortaleza do <i>Pauá</i>
	Manicoré	T.I <i>Torá</i>
	Rondônia	Espigão do Oeste

Fonte: Oliveira (2018, pp. 43-44).

<sup>4</sup> Assim como podemos observar em “Estudos especiais Brasil”. Recuperado de <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.htm>

Dentre as diversas línguas faladas na Amazônia brasileira, somos falantes da língua aruak. Somos dados à arte da guerra para sobrevivência, resistência e para garantirmos nossa existência nos dias atuais.

Somos conhecidos historicamente como guerreiros, que no passado éramos temidos por outros povos indígenas, a nossa gente resistiu à escravidão dos colonizadores seringalistas e sulistas que implantaram diversas formas de exploração na região da bacia do Purus, espaço e território onde vivemos nos estados do Acre, Amazonas e Rondônia (Oliveira, 2018, p. 42).

Nossas histórias de lutas, resistência e bravuras diante do violento e massacrante processo de colonização, que também foi extrativista, escravagista, opressor e invisibilizador, renderam muitas vidas. Os troncos velhos contavam do “*monte de ossos*” de parentes que morreram e batalharam por suas famílias, terras e o sonho de liberdade.

A cultura Apurinã é dualista exogâmica dividida em dois grandes clãs, *Meetymanety* e *Xiwapurynyry*, formando o povo Pupŷkary Sãkire.

Na sociedade Apurinã, uma divisão entre duas metades exogâmicas, as quais são denominadas *meetymanety* e *xiwapurynyry* e que também são conhecidas, respectivamente, como os *guerreiros* e os *pacificadores*. A primeira metade é tradicionalmente representada pela figura de *kyäty* (cobra jiboia) e, a outra, por *waimãnhary* (cobra sucuriju) (Apurinã, 2019, p. 69).

Abrimos um parêntese aqui para esclarecer que nos apropriamos da palavra “cultura” na intenção de definir nossas experiências, nosso modo de ser, de viver dentro da nossa ancestralidade. O que define pertencer a um clã ou não é a metade do seu pai. Por orientações dos mais antigos, devemos nos casar entre clãs diferentes ou com outros povos, jamais com o mesmo clã. Por exemplo, se sua mãe pertence ao clã dos *Meetymanety* e seu pai ao clã dos *Xiwapurynyry*, o filho ou filha resultante desse casamento será *Xiwapurynyry*. Portanto, seguindo as tradições Pupŷkary Sãkire, uma das autoras desse texto pertence ao clã *Xiwapurynyry*. Os membros da mesma metade são tratados com o mesmo termo que os “irmãos” (*itary/itaru*), primos paralelos, e os da metade oposta como “cunhados” (*emenepary/iikyynyru*), primos cruzados (Virtanen, 2017). Se porventura as regras forem quebradas e descumpridas, acontecendo o casamento entre casais do mesmo clã, os insistentes serão “malvistos” e não serão bem-vindos nas festas e outros eventos da comunidade.

Nós pertencemos à terra e a terra somos nós, mas nem tudo que habita a terra e é produzido por ela devemos comer. Os clãs não consomem todos os tipos de alimentos e animais igualmente, há restrição severa para uns e liberação para outros, não podemos de modo algum comer:

*Xiwapurynyry* evitam comer, por exemplo, nambu-galinha (*iũku*), nambu-relógio (*syrŷky*), uru (*puturu*), e alguns peixes. Os *Meetymanety* abstêm-se de caititu (*miriti*), quati (*kapixi*) e alguns tipos de peixe. Ignorando essas dietas, poderia-se ficar vulnerável à doença chamada *mapitxiri*, que produz na pessoa dores fortes no corpo, ficando doida (*mapitxiri-ta*) ou até podendo morrer subitamente (Virtanen, 2017, p. 44).

Os nascidos Pupŷkary Sãkire devem seguir sempre fielmente as regras dada por nossos *kiiumanhe* (velhos, sábios) e nossos *Kusanaty* (pajés) ancestrais independentemente do lugar em que estamos.

O nome dos/das Pupŷkary/Apurinã é escolhido por um/uma *kiiumanhe* da família. Geralmente, esses nomes podem ser de animais, plantas, peixes, insetos ou pode ser de outros parentes que já dormem no corpo físico. O mais velho/a te percebe dentro da ancestralidade e, a partir dessa percepção, que também pode ser espiritual ou em sonhos, te nomeia. Algumas vezes, os nomes são dados ainda no período de gravidez. Vale ressaltar que nada tem a ver com o nome civil dos cartórios de registro dos não indígenas.

Ser indígena é o que o *cariu* chama de "bairrista", já que nós defendemos nossa cultura e nosso modo singular de ser e viver. Temos uma relação imbricada com a terra, não a vemos com ideias capitalistas, mas a entendemos como parte de nós, como nossa mãe que nos fornece tudo que temos nas florestas que estão com suas raízes fincadas na terra, florestas onde vivem os nossos encantados, os seres invisíveis que nos guardam. Entendemos que terra, florestas, rios e outros elementos da natureza são vivos e estão em constante interação conosco. O *cariu*/não indígena já comprovou através de estudos a importância dos biomas para toda humanidade com suas ciências, e nós indígenas já entendemos isso em nossas práticas há milhões de anos.

Nos livros didáticos, artigos, dissertações e teses, encontramos registros de muitos historiadores e "pesquisadores" que podemos citar (Campos, 2015; Cerqueira, 2007; Cohn, 2001; Cunha, 1994; Friedrich, 2010; Oliveira, 2016; Ribeiro, 2012). Em suas escritas, mencionam que os ancestrais indígenas foram "contatados", algo que nós, Pupŷkary Säkire, não concordamos, por ser um discurso eurocêntrico colonizador e opressor, pois a palavra "contato" pode ser considerada algo pacífico, que envolve comunicação, relacionamento e convívio<sup>5</sup> de ambas as partes. Não foi isso que ocorreu na realidade, foram milhões de mortos, na falácia do "contato".

Os parentes ancestrais foram assassinados e as nossas crianças raptadas ou aliciadas (Apurinã & Tupinambá, 2020) pelos invasores, motivados pela enorme diferença cultural e linguística, por isso, é mais fácil a eliminação ou a dominação de um "empecilho" do que tentar compreendê-los. Observamos que o projeto de exploração extrativista não nos percebe como pessoas, mas como mão de obra escrava e serviçal, pois pretendiam se apropriar das riquezas dos nossos territórios. Aprendemos sobre isto através das narrativas dos *kiiumanhe*, os troncos velhos, nossos sábios, que aprenderam com os outros troncos mais velhos, o que não está escrito em nenhum lugar, senão em nossas memórias.

Nos espaços acadêmicos e não acadêmicos, o conceito de lugar de fala vem ganhando relevo (Ribeiro, 2017). Entendemos que as localizações históricas e sociais são decisivas para os conhecimentos que produzimos e para as realidades que engendramos com nossas práticas de pesquisa. Ainda, é importante dizer que, nós indígenas, falamos também do nosso lugar de escuta, pois a escuta em nossa cosmologia antecede a fala. Precisamos escutar primeiro e somente depois ensinar, e esse ensinar nada tem a ver com o ensino sistematizado do banco de escola. O escutar acontece em duas formas, com o ouvido humano no plano físico e o escutar no plano espiritual, sendo que o segundo fica gravado em nosso espírito. Também podemos escutar através dos sonhos e das nossas práticas ritualísticas.

Não existem registros na forma escrita sobre indígenas com deficiências. Isso talvez possa ser explicado ou "justificado" pela ideia invencionista, estereotipada e preconceituosa, de que todos os povos indígenas praticam o extermínio, o infanticídio com suas crianças que nascem ou adquirem alguma deficiência. Tal afirmação não faz parte da realidade cultural do povo Pupŷkary/Apurinã. Não podemos e nem falaremos de outros povos, já que nossa escrita trata somente do povo Pupŷkary/Apurinã. Como em qualquer povo indígena, a falta de registros sobre pessoas com deficiências explica-se também por sermos ágrafos, nossos parentes ancestrais não tinham o domínio da escrita, de acordo com as normas gramaticais ocidentais. Nossas ciências, experiências, vivências e narrativas foram transmitidas aos parentes ancestrais através da oralidade, eles e elas contavam as histórias e conhecimentos uns aos outros e assim por diante, em uma cadeia de conhecimento coletivo e de agenciamento através dos sonhos, a partir de uma espiritualidade Pupŷkary/Apurinã. Novamente enfatizamos a importância da oralidade e do nosso lugar de escuta entre nós Pupŷkary/Apurinã.

---

<sup>5</sup> Como podemos compreender através do "Dicionário Priberam da Língua Portuguesa" (2008-2020). Recuperado de <https://dicionario.priberam.org/contato>.

A invenção eurocêntrica do capacitismo e da discriminação fica de fora dos nossos costumes e tradições. Os Pupŷkary com alguma deficiência vivem sem restrições ou isolamento, são acolhidos e aceitos pelos moradores, muitos se casam constituem famílias vivendo suas vidas sem as tão faladas “barreiras atitudinais”. Antes que façam algum juízo de valor sobre toda e qualquer tradição indígena, faz-se necessário um melhor entendimento no sentido de aprofundamento sobre a cosmologia dos povos originários. Assim, em qualquer lugar e qualquer povo, pode ter em seus territórios indígenas com deficiências, tais deficiências podem ser adquiridas ou congênitas por inúmeros fatores, mesmo seguindo as tradições e respeitando os casamentos entre as duas divisões exogâmica dos clãs Pupŷkary/Apurinã, como já mencionado anteriormente.

### **Educação escolar de indígenas com deficiência Pupŷkary/Apurinã no Sul do Amazonas**

O estado do Amazonas, entre seus 62 municípios<sup>6</sup>, abriga diversos povos indígenas com variadas línguas e diversidades. Nesta vastidão de terras, florestas e rios, encontram-se inúmeras escolas que atendem alunos indígenas com e sem deficiências. As escolas indígenas devem ser de acordo com a singularidade de cada povo<sup>7</sup>. Porquanto, a constituição federal vigente garante o ensino diferenciado nas escolas indígenas, o que significa que cada povo deve trabalhar dentro de seu modo de ser e de viver, englobando suas necessidades e especificidades. Pode-se considerar que a carta magna foi o marco histórico para os indígenas, em especial, para a educação escolar indígena. A partir dela passamos a ser protagonistas de nossas histórias e foi possível a “quebra” da ideia do indígena tutelado.

O envolvimento do indígena com a educação se dá em diferentes formas, seja ensinando ou aprendendo, na mata ou na escola, com professores ou simplesmente com a natureza. Entretanto, a escola para o indígena não veio de forma voluntária, esse modelo de ensino nos custou muitos castigos, mãos inchadas e olhos vermelhos devido às quantidades de batidas de palmatórias, uma violência física e psicológica da qual os parentes mais velhos de uma das autoras não entendiam a causa. Contudo, nos apropriamos do modo de escola dos *cariús*, uma forma rigorosa e dolorosa de aprendizado: os assujeitamentos dos corpos, a partir de uma lógica ocidental e de uma escola normatizada.

As formas de opressão do sistema de educação escolar não foram aceitas inicialmente, mas, devido às várias formas de colonização, os pais e mães indígenas entenderam forçadamente que seus filhos e filhas deveriam ocupar aquele lugar chamado de escola. Porém, esse novo local não garantia as condições de permanência. Não bastava somente o acesso, era preciso vestir-se, falar a língua colonizadora, comportar-se igualmente aos demais não indígenas. As violências epistêmicas do passado e da atualidade ainda são um dos maiores entraves em nossa vida.

A escola, por muito tempo, foi um instrumento de ‘mudança’ no sentido de muitos povos, inclusive meus ancestrais Apurinã deixarem sua língua materna e aprenderem forçadamente outra língua, porquanto era necessário saber se comunicar com os indivíduos não indígenas. Era preciso cantar o terço e rezar as missas; enfim, era preciso saber ler e falar língua de *cariú*, para facilitar o processo de comunicação e fortalecer cada vez mais a colonização exercida sobre meus parentes ancestrais (Oliveira, 2018, p. 92).

Foi necessário enquadrar-se nos modelos ocidentais, assumindo uma identidade não indígena, conforme o modelo vertical. Em uma das viagens para a aldeia, uma das

---

<sup>6</sup> Como se pode consultar no IBGE. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>

<sup>7</sup> Assim como foi apontado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

autoras deste artigo teve uma longa conversa com a quase centenária *kiiumanhe* (velhos, sábios) que falou com tristeza do sofrimento para manter os filhos na escola. Amatha é uma mulher que gosta de andar, inquieta, independente. Esse é o nome da anciã na língua Pupŷkary/Apurinã. Ela é matriarca da aldeia Camicuã, mãe de sete filhos, dentre eles o Cacique, liderança da aldeia. As inúmeras lembranças do passado sofrido de Amatha vêm sempre à tona durante as diversas conversas, sentada na beirada da varanda, na casa do cacique às tardes ou durante o início da noite. A partir dessas conversas e das com outros mais velhos, foi possível perceber o quanto aprender a língua de branco foi difícil. A escola nunca foi um espaço inclusivo, no sentido de aceitação, para os filhos da Amatha, que não tinham nenhuma deficiência, sendo um lugar praticamente inacessível. Não é difícil fazer um exercício de imaginação em relação às dificuldades de acesso à escola para os indígenas com deficiências, que não são tratados com prioridades em âmbito educacional, já que eles não existem nos projetos políticos pedagógicos ou nas capacitações oferecidas aos professores indígenas.

Mesmo com avanços e conquistas dentro da Legislação no tocante à escola indígena e ao atendimento do aluno indígena com deficiência, ainda há muito que se percorrer para garantir de fato esse modelo educacional. Na maioria das terras indígenas do Sul do Amazonas, vivem crianças indígenas com deficiências, porém, não há capacitações pontuais aos professores para atender esses alunos, mesmo que o processo de escolarização aos povos indígenas seja bem "antigo", pelo menos desde os Jesuítas. A maioria das escolas nas Terras Indígenas Apurinã atende alunos a partir do 1º até o 5º ano. Grande parte dessas escolas trabalha com turmas multisseriadas, modelo ultrapassado de ensino que não atende às populações indígenas, especialmente, aos alunos com deficiência. "Em tempos passados, salas multisseriadas eram implantadas para suprir necessidades temporárias em comunidades de difícil acesso e até mesmo em escolas de clientela reduzida" (Oliveira, 2018, p. 109).

Nos dias atuais, ainda não existe capacitação no que se refere a indígenas com deficiências em relação à inclusão. Os professores e as professoras estão em salas de aulas, dentro das aldeias Pupŷkary/Apurinã, sem conhecimentos e ferramentas sobre como lidar com alunos indígenas com deficiências. Fica evidente que a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (Seduc) e a Secretaria Municipal de Boca do Acre do Amazonas (Semed) não dão a devida importância aos alunos indígenas com deficiências.

Essa falta de empenho na inclusão dos indígenas com deficiências não é por falta de legislação específica aos povos indígenas quanto a forma de ensino diferenciado e intercultural. Entendemos que a Constituição Federal, nos artigos 231 e 210 §º 2, coloca o primeiro marco legal para isso. Também podemos citar a LDB n. 9.394 (1996), nos artigos 78 e 79, que indica o norte a ser seguido sobre a concepção educacional de forma diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, inclusive com construção de material específico. Por conseguinte, desde o ano de 2011, vigora legislação específica que trata do atendimento ao aluno indígena com deficiência. São Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, como é o caso da resolução CNE n. 05 (2012).

Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Resolução CNE n. 5, 2012).

Um contraste sem tamanho, inominável, já que, ao mesmo tempo que "assegura", também exclui, discrimina, não oportuniza o atendimento e sequer oferece capacitação aos professores e professoras para atuarem com alunos e alunas indígenas com deficiências.

§ 2º Os sistemas de **ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas** [grifos das autoras] 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 (Resolução CNE n. 5, 2012).

A resolução supracitada ainda traz à baila a ideia de acesso e acessibilidade nos espaços escolares. Mas que espaços? Que acessibilidade? Em muitas aldeias visitadas por uma de nós, foi vivenciada a experiência de conhecer alunos e alunas indígenas com deficiências, observando que os prédios escolares são precários e totalmente inacessíveis. As salas de aula, em sua maioria, são multisseriadas, ou seja, salas pequenas, lotadas, quentes e de pouca visibilidade, sem nenhum atrativo naquele lugar. Um lugar sem nenhuma estrutura de acesso ou acessibilidade aos alunos e alunas indígenas com deficiências, com espaço físico totalmente comprometido pelo desgaste do tempo. Citamos, como exemplo, a escola na aldeia Camicuã que comporta somente duas salas de aula e um miniespaço, que é chamado de cantina e acomoda somente um fogão, um freezer, algumas panelas, pratos e copos. A entrada para a sala de aula é feita de madeira roliça, semelhante a uma pequena escada com três ou quatro degraus no máximo, bem escorregadia em tempos de chuva, sendo de difícil acesso, e praticamente inacessível aos visitantes de primeira viagem. Assim, encontramos várias barreiras físicas que impedem frequentar tal local.

Quanto ao conteúdo do currículo escolar, este é ministrado aos alunos e alunas de igual modo, já que os professores recebem, nas formações oferecidas pela secretaria municipal de educação, um modelo que não é pensado para os alunos indígenas com deficiência. Não existem aulas específicas da Sala de Recursos, nem contraturno, nem Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou orientações quanto às singularidades de cada aluno e aluna quanto às maneiras de aprendizado de cada um. Sem falar na violência cultural que tanto professores quanto alunos e alunas, famílias e funcionários da escola sofrem como, por exemplo, a celebração de datas comemorativas e festivas que não fazem parte do calendário de festas do povo Pupykary/Apurinã. Ressaltamos que estamos tecendo esses comentários a partir das vivências de uma de nós na escola na aldeia Camicuã (Oliveira, 2018).

Numa pesquisa feita na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi possível coletar informações sobre matrículas de alunos indígenas com deficiências nas escolas municipais do Amazonas, como demonstram os dados do Quadro 2.

**Quadro 2.** Número de matrículas – Educação indígena\* - AM – Total por UF. Censo Escolar 2018.

			Educação especial (Alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)						
			Educação infantil*		Ensino fundamental*				EJA
			Creche	Pré-Escola	Anos iniciais		Anos finais		EJA Ensino Fundamental
UF	Dependência administrativa	Localização	Parcial	Parcial	Parcial	Integral	Parcial	Integral	-
AM	Municipal	Rural	1	10	123	8	50	2	22
		Urbana		5	22		2		17
Total de AM			1	15	145	8	52	2	39

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

É possível constatar que os alunos indígenas com deficiências estão matriculados em escolas municipais, tanto de zona urbana quanto de zona rural, contudo, como pega-

mos a amostra somente do ano de 2018, é possível que essa quantidade seja bem maior em dias atuais. Assim, se seguirmos as discussões por nós propostas neste trabalho, vemos que urge estabelecermos práticas e políticas voltadas para a educação escolar indígena, inclusiva, dirigida às crianças indígenas com deficiência. Se, como dissemos, a perspectiva social da deficiência informa que a deficiência é uma questão mais política e social do que individual e biomédica, é necessário construir práticas educacionais situadas no contexto cultural e social indígena, que visem à inclusão da criança com deficiência.

### **Considerações finais**

Podemos encontrar várias crianças, jovens e adultos com deficiências dentro das aldeias Pupŷkary/Apurinã, dentre as quais: surdez, deficiência física, deficiências múltiplas e deficiência intelectual. Ainda assim, não existe implementação de políticas indigenistas no que se refere ao indígena com deficiência.

Precisamos de políticas voltadas aos povos indígenas que verdadeiramente funcionem, já que as existentes estão sendo destruídas nas últimas duas décadas, piorando esse modelo de governo atual. Estão sendo diluídas em um discurso vazio em prol de um "progresso" devastador, de destruição de vidas, de uma educação falaciosa, de uma saúde que já começa doente em estado terminal. São inúmeros parentes sofrendo, sendo assassinados por armas, por descaso, por Covid-19. Há uma notória regressão, além da insegurança, já que diariamente somos ameaçados de invasões e saqueamentos de nossas terras, da nossa cultura, do nosso modo de ser.

Por fim, há muito que se fazer, porém, poucos têm o compromisso e a responsabilidade para isso. Gerações de indígenas com e sem deficiências morrem, e o Estado jamais reparará essa dívida de sangue conosco. É necessário alcançar aqueles que realmente precisam, que estão sofrendo em cima de uma cama ou no fundo de uma rede, ou sendo transportados nos braços de um local para o outro dentro das aldeias. É preciso mudar essas políticas que não nos respeitam em nosso modelo educacional, que nos alienam diariamente, nos lembrando que temos que ser e viver como inferiores, que nossas línguas devem ser mortas e dizimadas, política que nos põe num banco de escola, mas que não aceita nossa escrita, nossa forma de falar e pensar. Precisamos mais do que nunca da "desobediência epistêmica" (Mignolo, 2008). Aquele que diz que "é a constituição", é o primeiro a lê-la de cabeça para baixo, ou seja, a desrespeita e a descumpra diariamente. Nós, indígenas Pupŷkary/Apurinã, vivemos dentro do simulacro da política excludente disfarçada de acolhedora e inclusiva. Neste ponto fazemos ecoar nossa voz junto com a de Núñez (2020), ativista guarani:

Lutar contra a colonização exige uma união entre muitas e diferentes frentes de resistência, todas elas tendo em comum a reivindicação do direito a existir sem violência, o direito ao próprio território-corpo. Toda invasão é um abuso, toda invasão é uma violação. Invadir significa não respeitar consentimento. É preciso que haja reparação concreta das violências estruturais que o capacitismo, o racismo, a misoginia e outras tantas opressões infligem em nossos corpos. A circulação comunitária do cuidado e amparo da vulnerabilidade constitutiva é um passo em direção à descolonização das relações que temos entre humanos, mas também com os demais animais, matas, rios. "Não somos nós que salvamos a natureza, mas é ela quem nos salva" diz Marcia Kambeba (Núñez, 2020, p. 128).

Por fim, pontuamos inicialmente na presente escrita, discutir a inclusão de alunos/as indígenas com deficiências nas escolas municipais em aldeias em que vivem os Pupŷkary/Apurinã, no município de Boca do Acre, no sul do estado do Amazonas, passamos por um breve histórico da inclusão no Brasil. Apresentamos a perspectiva Pupŷkary Säkire sobre as deficiências, abordando tópicos importantes sobre a

educação escolar de indígenas Pupykary/Apurinã com deficiências. Tema que não se esgota por aqui, que poderá fazer surgir novas pesquisas. Levando em consideração que muito precisa ser feito em âmbito educacional, a presença de alunos indígenas com deficiências em escolas nas aldeias é uma realidade que precisa de mais atenção e providências urgentes, para que de fato possa acontecer a inclusão.

## **Referências**

- Apurinã, F. (2019). *Do licenciamento ambiental à licença dos espíritos: Os limites da rodovia federal BR 317 e os povos indígenas*. Tese de doutorado, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Apurinã, K. K., & Tupinambá, A. (2020). E seremos nós que falaremos sobre nós: Antropologias indígenas: Miragens reflexões nas encruzilhadas de um debate político-epistêmico ainda pendente. In K. Apurinã, & E. R. Scandola (Orgs.), *Povos indígenas no Brasil: Direitos, políticas sociais e resistências*. Porto Alegre, RS: Nova Práxis.
- Bellacasa, M. P. (2012). Nothing comes without its world: Thinking with care. *The Sociological Review*, 60(2), 197-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x>
- Campos, A. S. (2015). *Conhecendo raízes do Brasil: História e cultura dos povos indígenas*. Belém, PA: Cultural Brasil.
- Cerqueira, M. V. V. (2007). *A cultura e as técnicas alimentares primitivas utilizadas pela etnia xavante: revisão bibliográfica*. Dissertação de mestrado, Centro de Excelência em Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Cohn, C. (2001). Culturas em transformação: Os índios e a civilização. *São Paulo em Perspectiva*, 15(2), 36-42. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200006>
- Coletivo Feminista Helen Keller. (2020). *Mulheres com deficiência: Garantia de direitos para exercício da cidadania*. São Paulo, SP: o autor. Recuperado de <https://bit.ly/36pLJEs>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Cunha, M. C. (1994). O futuro da questão indígena. *Estudos Avançados*, 8(20), 121-136. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000100016>
- Dias, A. (2013, junho). Por uma genealogia do capacitismo: Da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *Anais do Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência*. São Paulo, SP, Brasil, 1. Recuperado de [http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana\\_Dias.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf).
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Diniz, D., Medeiros, M., & Squinca, F. (2007). Reflexões sobre a versão em português da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(10), 2507-2510. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000025>

- Friedrich, A. H. S. (2010). *A cultura indígena Kaingang como referência para a criação de jóias*. Monografia de Conclusão de Curso, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2018). *Censo geral da educação básica: Dados consolidados de matrículas iniciais*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FEduca%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20%20Acesso%20Externo%2FArquivos%2FCenso%2FConsolidado%2FMatr%C3%ADculas%2FAn%C3%A1lises%2FP%C3%ABlico%20Geral%2FEnsino%20Especial%20-%20Por%20Etapa%20de%20Ensino>
- Lanna, M. C. M., Jr. (2010). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União.
- Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: Do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do comitê de ética em pesquisa da UFSC. *Ciência e Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, (34), 287-324.
- Núñez, G. (2020). Mulheres indígenas e deficiência. In Coletivo Feminista Helen Keller (Org), *Guia mulheres com deficiência: Garantia de direitos para exercício da cidadania* (pp. 127-128). São Paulo, SP: Coletivo Feminista Helen Keller. Recuperado de [https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2020/05/guiahelenkeller-mulhercomdeficiencia-26mai20\\_260520204355.pdf](https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2020/05/guiahelenkeller-mulhercomdeficiencia-26mai20_260520204355.pdf)
- Oliveira, J. P. (2016). *O nascimento do Brasil e outros ensaios: Pacificação, regime tutelar e formação e alteridades*. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa.
- Oliveira, V. N. S. (2018). *Identidades e práticas interculturais na escola indígena na aldeia Camicuã-Boca do Acre*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Acre, AC, Brasil.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: Da superstição à ciência*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo.
- Resolução CNE n. 5, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Diário Oficial da União.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento.
- Ribeiro, M. M. (2012). *Grafismo indígena*. Monografia de Conclusão de Curso, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Sasaki, R. Z. (2010). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, 5(24), 6-9.

Schucman, L. V., Costa, E. S., & Cardoso, L. (2012). Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: Paridade e assimetria racial. *Revista APN*, 4(8), 15-29.

Virtanen, P. K. (2017). Redes terrestres na região do rio Purus que conectam e desconectam os povos Aruak. In G. M. Santos, G. Mendes, & M. Aparicio (Orgs.), *Redes Arawa: Ensaios de etnologia do médio Purus* (pp. 41-62). Manaus, AM: Universidade Federal do Amazonas.

Submetido em: 30/09/2020

Revisto em: 31/10/2020

Aceito em: 31/10/2020

**Endereços para correspondência:**

Valdirene Nascimento da Silva Oliveira/Kamara Kymiu  
kamarakimioapurina@gmail.com

Marcia Moraes  
mazamoraes@gmail.com

I. Docente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Rio Branco. Estado do Acre. Brasil.

II. Docente. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal Fluminense. Niterói. Estado do Rio de Janeiro. Brasil.